د. سامية محمد عبد الله



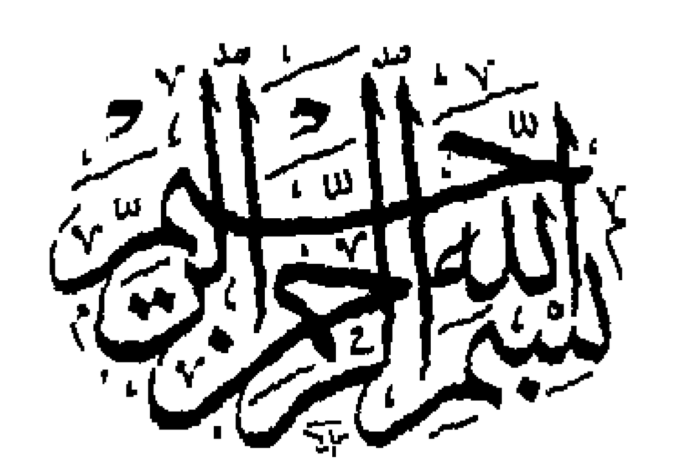
استراتيجيات الفهم

الأسس - النماذج

أهم استراتيجيات تدريس الفهم القرائي المستخدمة في تدريس الموضوعات القرائية المحددة علاقة السؤال بالجواب (المنظمات المتقدمة)




استراتيجيات
الفهم
الأسس - النماذج



استراتيجيات الفهم

الأسس - النماذج

د. سامية محمد عبد الله
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة الفيوم



استراتيجيات الفهم (الأسس - النماذج)
تأليف: سامية محمد محمود عبد الله

الطبعة الأولى 2015م 1436هـ



دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع
www.darkonoz.com
عمان - وسط البلد - مجمع الفحيص التجاري
هاتف 877 4655 فاكس 875 4655 6 00962
خلوي 494 5525 79 00962
E-mail: info@darkonoz.com dar_konoz@yahoo.com

تصميم الغلاف والإشراف الفني: محمد أيوب mohayyoub@gmail.com

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية: 1721/ 4/ 2014
ردمك: ISBN: 978 9957 74 347 5

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿قَالُواْ سُبْحَانَكَ لاَ عِلْمَ لَنَا إِلاَّ مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ﴾

[سورة البقرة / الآية ٣٢]

إهـــداء

إلـى : من آثروني على أنفســـهم وعلمـوني علم الحياة . . . أمي وأبي ، وإخوتي

إلى : شعلة فؤادي : زوجي الحبيب

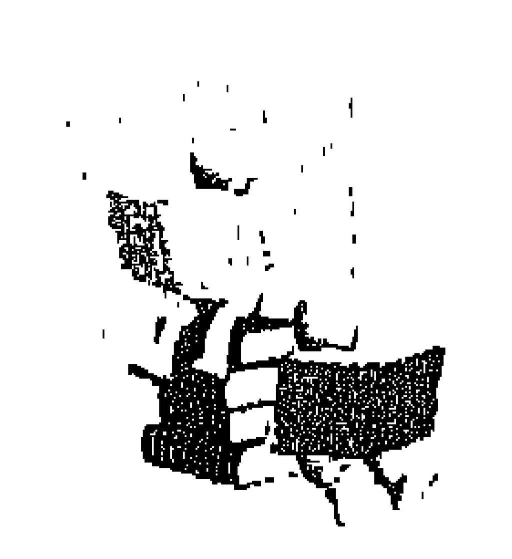
إلى : محبي العلم والمعرفة

إليهم جميعًا أهدي هذا العمل المتواضع



فهرس المحتويات





المقدمة

يتميز العصر الحالي بالانفجار العلمي والتكنولوجي الذي وصلت إليه كثير من بلدان العالم والذي يشكل بعداً أساسياً ومهماً من أبعاد الحياة المعاصرة ، لما له من مكانة بالغة الأهمية في مختلف جوانب الحياة ، لذا فإن هذا العصر يحتاج إلى إنسان متطور يستطيع أن يكيف ظروفه وحاجاته مع هذا التغير الذي يحدث في بيئته حتى يساير التغير والتطور ويستطيع أن يقدم الجديد والفريد في مجال عمله .

ولقد شهدت العملية التربوية تطويراً ملحوظاً على المستويات العالمية والعربية والمحلية بهدف مواكبة متغيرات العصر ، وشهدت المناهج الدراسية في المراحل التعليمية المختلفة تحديثاً وتطويراً يناسب تلك المتغيرات .

ولا شك أن تلك التطورات والتغيرات تلقى بثقلها على المعلم الذي يجب أن يعد تلاميذه كي يكونوا مواطنين صالحين وهذا لن يتأتى إلا بتطوير أساليبه التدريسية والابتعاد عن الأساليب التقليدية في التدريس والاهتمام بالأساليب التي تشجع المتعلم على التفكير السليم والقدرة على حل المشكلات .

وبنظرة عامة إلى طرق التدريس التقليدية يلاحظ أنها تعتمد على عملية الحفظ والتلقين دون النظر إلى تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى التلاميذ ،

ولعلاج هذه الظاهرة كان لا بد من وضع التلميذ محوراً للنشاط التربوي وضرورة الاهتمام بالطرق التي تتمركز حوله حيث يكون له دور إيجابي في عملية التعلم فهو الذي يبحث ويكتشف ويتخذ القرارات المناسبة في حل المشكلات التي تواجهه تحت إشراف ومساعدة وتوجيه المعلم ، وهذا يعنى أن يكون التلميذ مسؤلاً مسئولية كاملة عن إنجازاته ومن ثم فهو يدرك العلاقة بين سلوكه وما يرتبط به من نتائج سواء كانت إيجابية أو سلبية .

وفي ظل تلك التغيرات والتطورات نرى أن أهمية القراءة تزداد يوماً بعد يوم على الرغم من النمو المعرفي ، والتقدم التقني ، الذي ساهم في نقل المعرفة والثقافة ، وتطور تقنية المعلومات والاحتفاظ بها وسرعة استرجاعها بكل يسر وسهولة ، لذا فإننا نجد أن القراءة لم تفقد مكانتها ولم تتراجع عن أداء دورها في نشر التعليم ، والمعرفة ، والثقافة من جيل لآخر .

ويمكن القول أن القراءة أداة من أدوات الثقافة والانفتاح على أفكار وثقافات وتقاليد الشعوب ، كما أنها وسيلة من وسائل من وسائل كسب المعرفة والحصول على المعلومات ، فهي تأتي في مقدمة المواد الدراسية جميعها ولا تكتسب هذه الأهمية من حيث كونها مادة دراسية يتعلمها الطالب في المدرسة فحسب بل لكونها أيضاً الوسيلة التي تمكنه من التحصيل واكتساب المعرفة في المواد الدراسية كلها .

ويعد الفهم القرائي أهم مهارات القراءة بل هو غايتها فهناك علاقة وثيقة بين القراءة الجيدة والفهم ، فالفهم القرائي مطلب لغوي وتعليمي وتربوي ، ومن ثم يمكن القول أن الفهم القرائي أساس للعلم المقروء ، والاستفادة منه في تعلم غيره .

وقد حظي الفهم القرائي باهتمام كبير من قبل علماء التربية من حيث مهاراته ، ومستوياته ، كما حظي باهتمام أكبر من حيث كيفية تحسينه ، والرقي بمستواه في مختلف المراحل الدراسية ، من خلال البحث عن أنسب الاستراتيجيات أو الطرائق التي تؤدي إلى تنمية لدى التلاميذ أو الطلاب في المواد الدراسية المختلفة .

ويتضمن الفهم القرائي مكونين أساسيين : **الأول** : مكون معرفي وهو خاص بالبنية المعرفية لعلمية الفهم ، **الثاني** : مكون ما وراء معرفي وهو الذي يمكن التلاميذ من استخدام الاستراتيجيات المناسبة قبل وفي أثناء وبعد القراءة .

وبالرغم من أهمية الفهم القرائي وما بذل بشأنه من اهتمام إلا أن التلاميذ بوجه عام يعانون من ضعف في مكوناته (مهاراته ومستوياته ، والاستراتيجيات المستخدمة في تحسين الفهم) ، وأمام هذا القصور تعددت الآراء وتباينت وجهات النظر في توضيح الأسباب المسئولة عن هذا القصور ، حيث اتجهت أنظار الباحثين إلى تحديد العوامل المرتبطة بالفهم القرائي لمعرفة أسباب هذا القصور ، لذا فقد أشار العديد من التربويين إلى أن ما وراء المعرفة تلعب دورًا مهمًا وأساسيًا في عمليات الفهم القرائي ، حيث تؤكد الاتجاهات الحديثة في مجال الفهم القرائي علي الدور الذي يلعبه الوعي بما وراء المعرفة في عملية القراءة حيث يكاد يتفق الباحثون علي أن الوعي والمراقبة لعمليات الفهم لها دور كبير في عملية الفهم القرائي .

حيث أشارت العديد من الدراسات إلي أن التلاميذ في أثناء عملية القراءة

لا يراقبون استراتيجياتهم ولا يغيرونها لتلائم أغراضهم ولا يخططون للاستراتيجيات التي يستخدمونها ، ولا يقيمون آثار هذه الاستراتيجيات علي فهمهم قبل وأثناء وبعد القراءة ، لأن الوعي بتلك العمليات والاستراتيجيات يساعدهم في استخدام استراتيجيات متنوعة للتغلب علي صعوبة فهم النص المقروء مثل : تنشيط المعرفة السابقة - استخدام قرائن السياق من أجل الفهم- تدوين ملاحظات - إلقاء نظرة علي عامة - إعادة القراءة ,تخمين معاني الكلمات غير المعروفة في النص - التلخيص - المراقبة - التعاون مع الأقران- تبني صورة عقلية للنص المقروء - التقويم .

لذا كان من الضروري ضرورة تدريب المعلمين على الاستراتيجيات الحديثة ومنها استراتيجيات تدريس الفهم القرائي التي من شأنها أن تنمى مهارات الفهم القرائي لدى المتعلمين باعتبار أن المعلم يقع عليه عبء تزويد الأجيال القادمة بالقدر الضروري من المعلومات والمهارات اللازمة لنموه المهني والتي بالضرورة تؤثر إيجابياً على تلاميذه داخل غرفة الصف ، بالإضافة إلى تدريبهم على كيفية تناول النص القرائي أمام التلاميذ مع الأخذ في الاعتبار استراتيجيات وعمليات القراءة الخاصة بالتلاميذ .

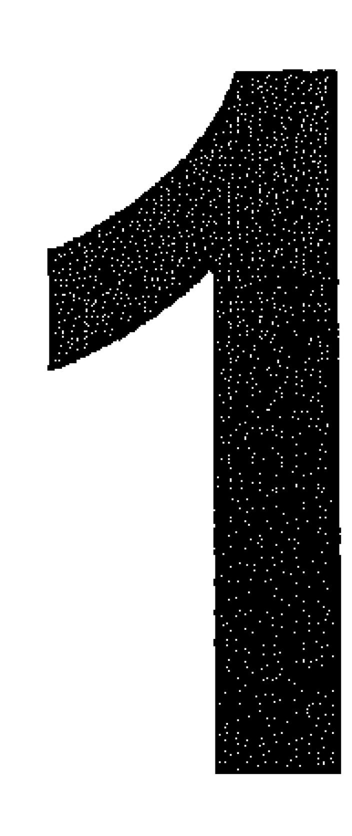
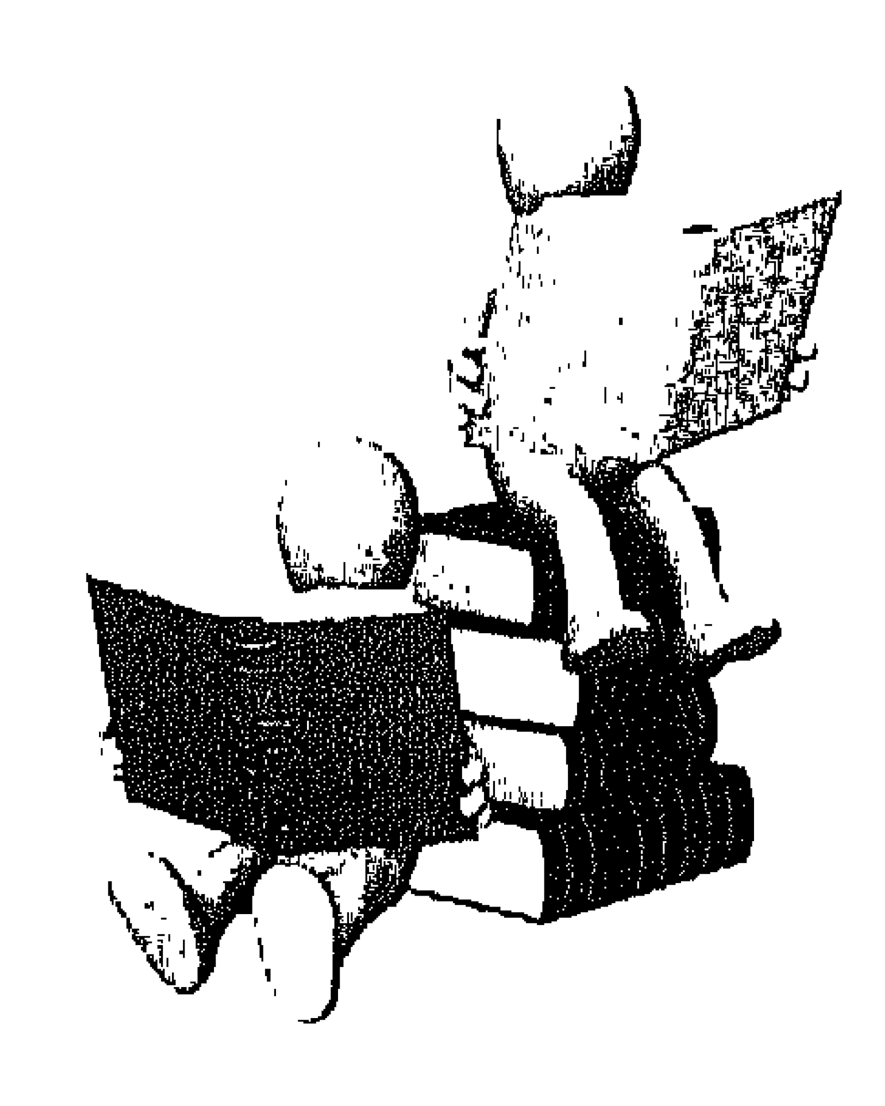
ومن أهم استراتيجيات تدريس الفهم القرائي المستخدمة في تدريس الموضوعات القرائية المحددة (K-W-L-H- علاقة السؤال بالجواب - المنظمات المتقدمة) وسوف يتم تناول هذه الاستراتيجيات في فصول الكتاب .

ومن ثم حاولت المؤلفة إعداد هذا الكتاب لمساعدة المعلم في تيسير العملية التعليمية وتحقيق أهدافها المنشودة .

وأخيراً لا أدعى أني قد بلغتُ الغايةَ فإن كنت وُفقتُ فبفضلِ اللهِ وإنْ كانت الأخرى فمن نفسي ومن الشيطانِ وحسبي أني اجتهدت والكمالُ للهِ وحدَهُ . ﴿وَمَا تَوْفِيقِي إِلاَّ بِاللَّهِ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ﴾ .

المؤلفة

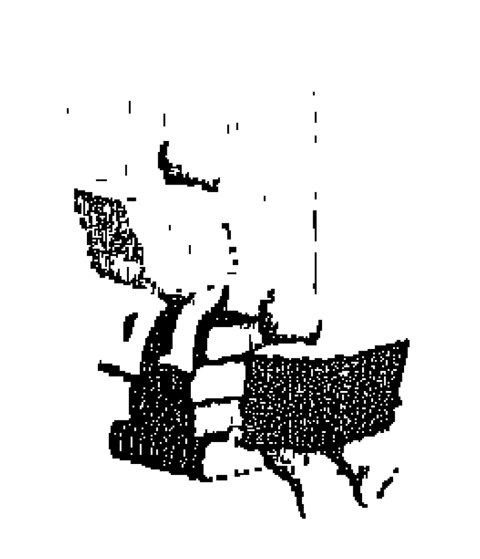
د/ سامية محمد محمود عبد الله

الفصل الأول

الفهم القرائي

- معنى الفهم القرائي
- أهمية الفهم القرائي وضرورة تحسينه
- أسباب تدني مهارات الفهم القرائي
- كيفية تحسين مستوى الفهم القرائي
- مكونات الفهم القرائي
- مهارات الفهم القرائي
- مستويات الفهم القرائي
- العوامل المؤثرة على الفهم القرائي



الفصـــل الأول

الفهم القرائي

الفهم القرائي

يعد الفهم القرائي من أهم المفاهيم التي ارتبطت بالنظرة إلى طبيعة القراءة ومفهومها لذا يعد مطلباً لغويًا وتعليمياً وتربوياً ، فمما لا شك فيه أن الهدف من كل قراءة هو الفهم ، فقراءة بلا فهم لا تعد قراءة بمفهومها الصحيح ، وهو لا يحدث فجأة ؛ لأنه ليس علمية سهلة ميسورة تتوقف عند حد التعرف على الرموز المكتوبة والنطق بها ؛ وإنما هو عملية معقدة تسير في مستويات متباينة وتتطلب إمكانات وقدرات عقلية متنوعة ، وتحتاج إلى كثير من المران والتدريب وإعمال الفكر والتفسير والتحليل والموازنة والنقد ، الأمر الذي يتطلب تحديد مفهوم الفهم القرائي وأهميته ومكوناته ومستوياته وأهم مهاراته ، والعوامل المؤثرة فيه .

معنى الفهم القرائي Reading Comprehension

الفهم في اللغة : حسن تصور المعنى ، وجودة استعداد الذهن للاستنباط ، ويقال (أَفْهَمَه الأمر : أحسن تصويره له ، كما عُرِّفَ «الفَهْمُ» لغة بأنه : سرعة

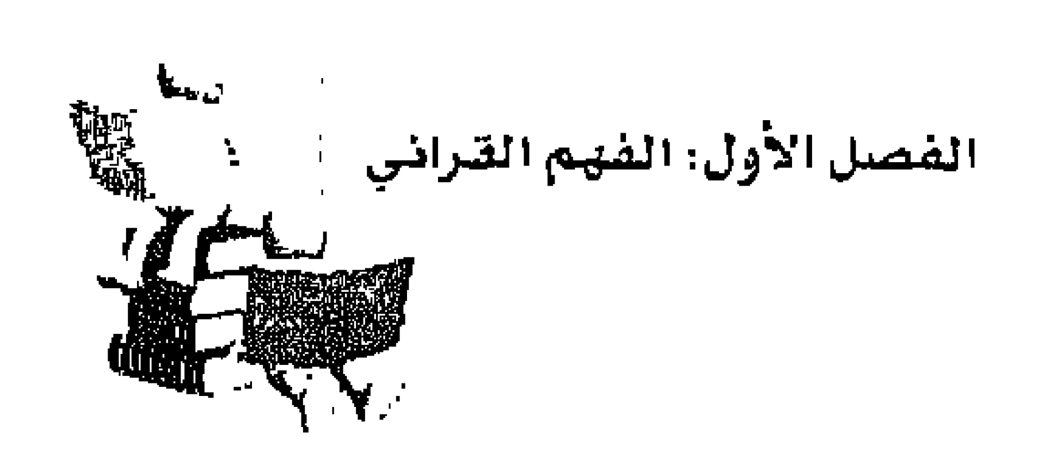
انتقال النفس من الأمور الخارجية إلى غيرها ، وقيل الفَهْمُ تصور المعنى من اللفظ ، كما أنه جودة الذهن من جهة تهيئته لاقتناص ما يرد عليه من المطالب ، وهو فَهِمٌ أي سريع الفهم . ، وعرفه معجم علم النفس والتربية بأنه المعرفة التفصيلية لشيء أو فكرة أو حادثة .

ويعرف الفهم القرائي بأنه : علمية عقلية يقوم بها القارئ للتفاعل مع النص مستخدماً خبراته السابقة Prior Knowledge ، ودلالات السياق لاستنتاج المعاني المتضمنة فيه ، ويعرف بأنه عملية عقلية يستخدمها القارئ لاستنتاج الأفكار والمعلومات وإدراك الجوانب الشعورية التي استهدف الكاتب توصيلها للقارئ ، مع استخدام استراتيجيات مساعدة تجنبه سوء الفهم .

واتفق العديد من الباحثين في تعريفهم للفهم القرائي حيث اعتبروه : عملية نشطة يبني خلالها القارئ المعنى معتمداً على خبرته السابقة ، وتتضمن هذه العملية أكثر من التعرف على الرموز المكتوبة من كلمات وجمل ، حيث تتطلب من القارئ القيام بإجراء ترابطات واستنتاجات بناء على معلومات النص .

ويرى آخرون أن الفهم القرائي عملية معقدة تتضمن بناء القارئ لمجموعة من التصورات العقلية لمعلومات وأفكار النص ، بدءاً بمستويات معرفية دنيا وانتهاء بمستويات أكثر تعقيداً .

واتفق آخرون في تعريفهم للفهم القرائي حيث إنه عملية بنائية نشطة يستخدم فيها القارئ دلالات وإشارات السياق ، والقرائن النحوية الموجودة ، وخبرته وخلفيته المعرفية السابقة ، لبناء المعنى واستنتاج المعاني الصريحة



والضمنية الواردة في النص مع القدرة على نقد وتقويم الأفكار .

وعرف بأنه : ذلك النشاط العقلي المركب الذي يشمل الربط بين الرمز والمعنى ، وإيجاد المعنى من السياق ، واختيار المعنى المناسب ، وتنظيم الأفكار المقروءة ، والانتهاء من ذلك كله بمعرفة الفكرة العامة عن الموضوع المقروء .

وعرف بأنه : عملية عقلية تدور داخل المخ ، ويستدل عليها وعلى حدوثها بسلوك القارئ بعد القراءة ، وبشكل يمكن قياسه أو تسجيله أو ملاحظته .

وعرف بأنه عملية اجتماعية تحدث في سياق اجتماعي حيث يمد الطلاب بعضهم البعض بالدعائم التعليمية التي قد تشمل شرح مفهوم ، أو تعليم مفردات جديدة ، أو طرح أسئلة متبادلة .

بينما قدم له تعريفاً تضمن العديد من مهارات الفهم القرائي فقد نظر إليه باعتباره : القراءة الواعية التي يستطيع الفرد من خلالها التنبؤ بالمعاني وتفسيرها تفسيراً صحيحاً وتلخيصها وتقويمها ، وإصدار أحكام موضوعية تجاه المادة المقروءة ، وما يتبع ذلك من قدرة الفرد على حل المشكلات المعرفية التي تواجهه .

وقدم تعريفًا أكثر تعمقًا للفهم القرائي ينص على كونه :عملية معرفية Cognitive Process تقوم على التمييز والتنظيم والاستنتاج وإدراك العلاقات ، وتتطلب قدرة التلميذ على فك رموز الكلمات المطبوعة - التي يستجيب لها بصرياً - وحسن تصور المعنى الحرفي والضمني لها سواء كانت كلمة أو جملة ، أو فقرة ، وذلك خلال فترة زمنية محددة .

إضافة إلى كونه عمليات عقلية ما وراء معرفية Metacognitive تعتمد على

مراقبة التلميذ لنفسه ولاستراتيجياته التي يستخدمها في أثناء القراءة ، وتقييمه لها . ويقف الفهم القرائي ما وراء المعرفي خلف الفهم القرائي المعرفي ، حيث يستخدم القارئ عمليات قبل وفي أثناء وبعد القراءة بهدف مساعدته في فهم ما يقوم بقراءته .

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن القول أن الفهم القرائي:

- أساس عملية القراءة بل هو عملية القراءة نفسها .
- يعتمد على التفاعل الإيجابي بين القارئ والنص المكتوب حيث يتم في هذا التفاعل الربط بين خبرة القارئ السابقة والمعلومات المتضمنة في النص ؛ لذا يجب أن يكون القارئ إيجابياً ونشطاً .
- عملية مركبة تشمل العديد من العمليات العقلية التي تبدأ بفك رموز النص المكتوب وتنتهي بالنقد والإبداع .
- عملية معرفية حيث يعتمد الفهم في القراءة على ما يستحضره القارئ معرفياً خلال موقف القراءة .
- عملية عقلية نشطة يستخدمها القارئ لاستخلاص الأفكار والمعاني من خلال النص المكتوب
- يعتمد على المعرفة السابقة لدى القارئ والتي تساعده في تحديد الجوانب المهمة في النص ، وتوجيه الانتباه إلى الجوانب غير المهمة واستنتاج الأفكار والمعلومات وإعطاء دلالة لها .
- يتضمن العديد من المهارات مثل الشرح ، والتحليل وإيجاد المعنى من

السياق ، واختيار المعنى المناسب ، تحديد الفكرة العامة من النص المقروء ، واستنتاج المعاني الصريحة والضمنية من النص . . . . إلخ

- أنه يعتمد على الطلاقة الذهنية . حيث تعني الطلاقة في القراءة القدرة على تعرف الكلمات بسرعة ، وقراءة الجمل والفقرات الطويلة بطريقة متصلة ؛ حتى يستكمل المعنى الكامن في الفقرات ، أو في النصوص موضوع القراءة استناداً على الحضور الذهني لدى المتعلم .
- أنه نشاط ذهني موجه ، فهناك علاقة وثيقة بين القراءة والتفكير حيث يوجه القارئ نشاطه الذهني نحو استخلاص المعاني المتضمنة في النص .
- أنه عملية اجتماعية تحدث في سياق اجتماعي .
- أنه عملية بنائية ذاتية ترتبط بتأكيد النظرية البنائية على أن المعنى يبنى ذاتياً من قبل الجهاز المعرفي للمتعلم ولا يتم نقله من المعلم إلى المتعلم .
- العملية العقلية المعرفية وما وراء المعرفية التي يستخدمها القارئ في إدراك المعاني والأفكار الواردة في النص ، واستخدام استراتيجيات متنوعة لمراقبة الفهم وتقويمه .
- له مستويات متدرجة في الصعوبة تبدأ بمستوى الفهم الحرفي وتنتهي بمستوى الفهم التذوقي .
- عملية تفسير ذات معنى للغة المكتوبة والتي تتضمن الكلمات - الجمل - الفقرات ، وإدراك العلاقات ، واستخلاص المعنى من دلائل وقرائن السياق ، واستنتاج المعاني الضمنية والصريحة .
- له مكونان : مكون معرفي ومكون ما وراء معرفي : يختص المكون المعرفي

بالبنيــة المعـرفـيــة لعـمليــة الفـهم ، ويخــتص المكون مـا وراء المعــرفي بالاستراتيجيات والعمليات التي يستخدمها القارئ قبل وفي أثناء وبعد عملية القراءة .

أهمية الفهم القرائي وضرورة تحسينه

يعد الفهم القرائي هدفاً من الأهداف الأساسية التي يسعى المربون وعلماء اللغة وعلماء النفس إلى تحقيقها دوماً لدى المتعلمين في كل المراحل التعليمية ، وتكمن أهميته فيما يلي :

- إن الفـهم القـرائي ضـمـان للارتقـاء بلغـة المتعلم ، وتزويده بأفكـار ثرية وإلمامـه بمعلومـات مفـيـدة ، واكـتسـابه مـهارات النقـد في مـوضوعـيـة ، وتعـويده إبداء الرأي ، وإصـدار الأحـكام على المقـروء بما يؤيدها ، ومـسـاعـدته على مـلاحظة الجديد ، لمواجهة ما يصادفه من مشكلات وتزويده بما يعينه على الإبداع» .
- أن الضعف في الفهم القرائي «سبب رئيسي للتأخر الدراسي ، فهو يؤثر على صـورة الذات لدى الطالب ، وعلى شـعـوره بالكفـاءة الذاتيـة ، بل قـد يقـوده التأخر الدراسي إلى القلق وانحسار تقدير الذات» .
- أن الفهم القرائي مطلب أساسي وضروري في القراءة ، ولا يقتصر الفهم في القراءة على مادة دراسية بعينها ، فالفهم يشمل كل المواد الدراسية من لغة عربية وعلوم ورياضيات وغيرها .
- أن هناك علاقة وثيقة بين القراءة الجيدة والفهم تظهر فـي أن القراء الضعـاف يخطئـون بمقـدار ٥,٨ خطأ شـفـهـيًا في كـل ١٠٠ كلمـة ، ويخطيء القـراء

الجيدون بنسبة ٢,١ فقط في كل ١٠٠ كلمة ، وفى الحقيقة فإن ٥١٪ من أخطاء الضعفاء في القراءة ترجع إلى تغيير المعنى ، بينما لا ترجع أخطاء القراء الجيدين إلى ذلك ، ويصحح هؤلاء أخطاءهم - غالباً - أكثر مما يفعل أولئك ، ويشير هذا إلى أن المشكلة الأساسية للقارئ الضعيف هي فقر المعنى .

- أن الفهم القرائي من أهم العوامل المرتبطة بنجاح الطالب في الحياة الدراسية ، وفى اكتساب العديد من المهارات حيث إن ضعف الطلاب في الفهم القرائي في السنوات الدراسية الأولى مقارنة بزملائهم في نفس الصف قد يستمر إذا لم يتلق هؤلاء الطلاب التدريبات الكافية لتنمية هذه المهارات لديهم ,وأوصت الدراسة بضرورة معالجة هذا الضعف في وقت مبكر حتى لا يستمر معه في الصفوف العليا ,وتصبح عقبة أمامه مدى الحياة .
- أنه من الواجب أن يستهدف تعليم القراءة على كل المستويات تنمية القدرة على الفهم ، وذلك أن الهدف الأساسي من إعداد القارئ الجيد هو تمكينه من فهم ما تحويه المادة المطبوعة مهما كانت صعوبتها . وإذا كنا ندرب التلميذ على أن يكون له مفردات بصرية ، وأن يكتسب مهارات التعرف على الكلمات ، أن تنمو لديه القدرة اللفظية بوجه عام - فإن الهدف من وراء ذلك هو أن يصبح قادرا على الفهم الصحيح لمعاني تلك الرموز المطبوعة ، وتتوقف مهاراته في القراءة على مدى فهمه لتلك المعاني ودقته في تفسيرها .
- أن كثيرا من الطلاب يستطيع القراءة وقليل منهم لديه معرفة بمهارات الفهم

القرائي التي تعتبر أداة فعالة لتحسين مستوى تقدمهم الدراسي في مختلف المراحل التعليمية ، كما أن هناك علاقة طردية موجبة بين مستوى الفهم القرائي وبين مستوى القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الأساسية ، كما أن التلاميذ الذين يتلقون تدريبا في مهارات الفهم القرائي قد أظهروا تحسنا ملحوظا في تحليل النصوص اللغوية وفى القيام بعمل استدلالات من النص المقروء وربط الأفكار المتضمنة في النص بعضها البعض ، وبما لديهم من معرفة سابقة عن هذا الموضوع كما أن التلاميذ الذين لديهم قدرة على الفهم يستطيعون التوصل إلى الأفكار الرئيسية في النص المقروء ، وأن التلاميذ الذين تدربوا على التلخيص كانوا أكثر فهمًا من الذين أجابوا عن الأسئلة إجابات مختصرة .

- أن الفهم القرائي يرتبط بالكفاءة في القراءة الجهرية ، حيث إن الكفاءة في هذا النوع من القراءة يشير إلى القدرة على تعرف الكلمات بسرعة ،وقراءة الجمل والفقرات بطريقة موصولة ، كما تعطى مؤشرا على قدرة الطالب في ربط كلمات وجمل النص بالمعلومات الحاضرة في ذهنه عنها ، فضلاً عن أهميته في تحصيل المواد الأكاديمية والنجاح الأكاديمي .
- أن هناك علاقة بين الفهم القرائي والتفكير ، فعند قراءة النص يحتاج القارئ إلى التعرف البصري على الرموز المطبوعة ، وهى الحروف والكلمات والجمل والفقرات ، ثم تحديد معانيها ، وإدراك كيفية تنظيمها ، ثم يحتاج إلى الربط بين الأفكار المطروحة واستنتاج أوجه الشبه والاختلاف بينهما وصولا إلى فهم غرض الكاتب والمعاني الضمنية غير المصرح بها في النص ، وإلى

جانب ذلك فالقارئ يمارس التفكير الناقد الذي يتمثل في عدم اكتفائه بالتحليل والاستنتاج ، وإنما يقوم بنقد المقروء في ضوء خبراته وإصدار الأحكام عليه ، وإبداء الرأي فيه ، وبالإضافة إلى ذلك فإن القارئ يمارس عملية حل المشكلات عند محاولته مناقشة قضية أثارها النص ، فيلجأ إلى تحديد المشكلة ، ووضع الفروض ، ووضع الاحتمالات المختلفة لحلها ، ثم التوصل إلى الحل وهو في أثناء ذلك يقوم بجهد كبير في البحث عن الأدلة والبراهين ومصادر المعلومات .

ويكمن القول إن للفهم القرائي أهميته التي تظهر في النقاط التالية:

١- أنه البنية الأساسية التي ينطلق المتعلم من خلالها إلى تعلم واستيعاب المواد الدراسية .

٢- أن العديد من صعوبات التحصيل في المواد الدراسية المختلفة يرتبط ارتباطا إيجابيا بالضعف في الفهم القرائي .

٣- أنه يساعد الطلاب على التعمق في النص المقروء ، والتوصل إلى علاقات جديدة ، ومن ثم يكتسب الطلاب الثقة بالنفس .

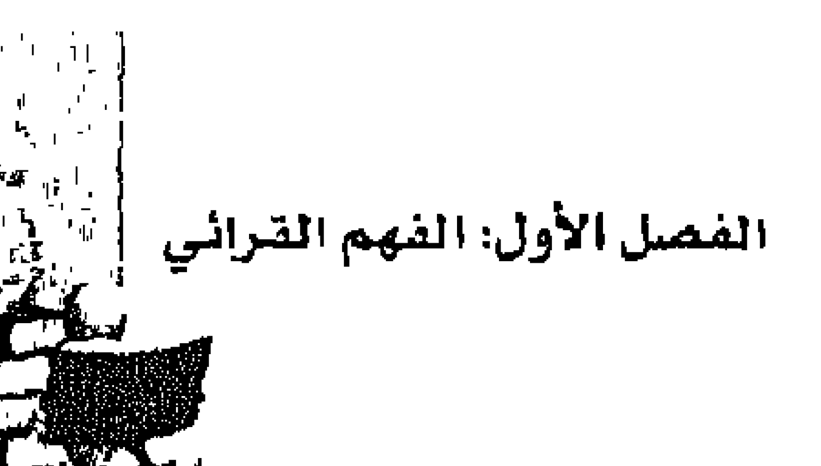
٤- أنه يعد همزة الوصل بين عمليتي النطق والنقد لأن فهم الظاهرة في العلم يساعد على تحليها والتحكم فيها ، والتنبؤ بنتائجها .

٥- أن العلاقة وثيقة بين الفهم القرائي ومستويات التفكير العليا .

أسباب تدني مهارات الفهم القرائي

نتيجة للأهمية السابقة للفهم القرائي فإن تدريسه يجب ألا يتم بالصورة التقليدية القديمة ، بل يتطلب عددا من الاستراتيجيات التي يمكن من خلالها أن يشجع المعلم تلاميذه على تطبيقها في مواقف القراءة لتحقيق الأهداف المحددة سلفاً . فمن أهم أسباب الضعف لدى الطلاب في الفهم القرائي هي :

- أن غالبية الطرق السائدة المستخدمة في تدريس القراءة تتعامل مع القراءة على أنها عملية إدراك سريع لما ينبغي أن يقوله المعلم .
- قصور طرق التدريس المعتادة في تنمية فهم المقروء ، فهذه الطرق لا تراعي ميول الطلاب ولا تثير اهتماماتهم ، ولا تتحدى تفكيرهم ، وأن هذه الطرق قد تفتقد الآليات المعينة على فهم هذا المقروء ، كما أن المعلمين يجهلون مهارات الفهم القرائي ، وكيفية تدريب التلاميذ عليها ، حيث إنهم يقدمون الأفكار جاهزة إلى التلاميذ دون مساعدتهم على استنتاجها من النص .
- أن المعلم يتوقف في تدريس القراءة إلى حد ما على مدى فهمه لتعليمها ، فتعليم القراءة يتطلب فهماً لكيفية معالجة محتواها ومعالجة ميول التلاميذ ، ومعالجة مهارتها المختلفة ، لذا فإن المعلمين يركزون على الفهم الحرفي للمقروء دون نقده أو الرقى بنشاط القراءة إلى كل مهاراتها ، فيكتفي فقط بالحفظ الآلي من جانب الطلاب للنص المقروء دون التطرق إلى تحليل معاني الكلمات والجمل والفقرات ، الأمر الذي تسبب في وجود ضعف لدى طلاب المراحل التعليمية المختلفة في القراءة والفهم .
- أن من المدرسين حتى الآن من يدخل الفصل فيكتب موضوع الدرس على



السبورة ، وفي جانب منها يبادر بتسجيل الأفكار فيه ، وينقلها التلاميذ ليحتفظوا بها للامتحان ، ثم يشرح الكلمات الصعبة ، ويطالب بعض التلاميذ بالقراءة ، ولا شك أن هذه تعد طريقة قاصرة ؛ حيث إنها لا تحقق أهداف القراءة ولا تتناولها كما ينبغي أن تكون .

كيفية تحسين مستوى الفهم القرائي

أكدت العديد من الدراسات العربية والأجنبية أهمية إجراء العديد من الدراسات والبحوث التي تسهم في تقدم التلاميذ وتحسين مستوى فهمهم القرائي ، وذلك باستخدام العديد من الأساليب والاستراتيجيات والطرق التي تسهم في تحسين الوضع الحالي للتلاميذ . فكان من أهم المقترحات :

- أهمية تقديم تعليم مباشرة لمهارات الفهم القرائي في مختلف الصفوف الدراسية ، حيث إن التدريس المباشر لمهارات واستراتيجيات الفهم القرائي قد تساهم في تحسين الفهم لدى التلاميذ ، وذلك مقارنة بالطريقة التقليدية في تدريس القراءة .
- ضرورة العناية بتدريس الفهم القرائي بشكل صريح مباشر من خلال نصوص متنوعة ومتدرجة ، عبر مداخل تعليمية فعالة ، لمعالجة النصوص بشكل نشط من أجل توظيف الاستراتيجيات والمهارات في معالجة مختلف النصوص وفي وجود حافز لتعلم القراءة .
- أهمية استخدام برامج علاجية واختبارات تشخيصية للتغلب على الضعف في الفهم القرائي لدى تلاميذ المراحل الدراسية بعامة .

كما أشارت العديد من الأدبيات التربوية إلى:

- أن الفهم القرائي يمكن تحسينه وتنميته بالتدريس الدقيق المستمر باستخدام بعض الاستراتيجيات والمداخل التدريسية المتنوعة .
- وجود اهتمام من قبل العديد من الباحثين باستخدام بعض الاستراتيجيات التي تعتمد على الدور النشط للمتعلم في العملية التعليمية ، كالتعلم التعاوني ، والتعلم الذاتي ، والحاسب الآلي .
- أن التدريس المباشر لمهارات واستراتيجيات الفهم القرائي قد يساهم في تحسين الفهم لدى التلاميذ ، وذلك مقارنة بالطريقة التقليدية .
- أوصت العديد من الدراسات بأهمية تقديم برامج علاجية وإثرائية واستخدام اختبارات تشخيصة في محاولة لتحسين مستوى الطلاب في الفهم القرائي .

مكونات الفهم القرائي

من خلال الاطلاع على العديد من الأدبيات التربوية فقد تم التوصل إلى أن الفهم القرائي له مكونان أساسيان هما :

الأول : مكون معرفي : وهو خاص بالبنية المعرفية لعملية الفهم والتي تتضمن مهاراته ومستوياته . وفيما يلي توضح ذلك .

المكون المعرفي للفهم القرائي:

يتمثل المكون المعرفي للفهم القرائي في مهاراته ومستوياته ، فمن خلال الاطلاع على التصنيفات العديدة لمهارات الفهم القرائي فهناك بعض

التصنيفات التي اهتمت بتحديد مهارات الفهم القرائي دون إدراجها تحت مستوياته ، ومن التصنيفات ما اهتم بتوزيع مهارات الفهم القرائي على مستوياته المختلفة . وسوف يتم استعراض : **أولاً : مهارات الفهم القرائي غير المدرجة تحت مستويات محددة .**

١- مهارات الفهم القرائي:

إن ذكر مصطلح مهارات الفهم القرائي قد يوحى خطأ بأن الفهم القرائي يقسم إلى عدة مهارات منفصلة غير مترابطة ، وإذا تعلم التلميذ كلاً منها على حدة فإنه في النهاية يصبح متمكنًا من الفهم القرائي ، لكن الصحيح النظر إليها باعتبارها مهارات مترابطة ومتداخلة مع بعضها البعض ، والهدف من تحديد مهارات الفهم القرائي هو تبسيط فهمها ومناقشتها ، وكذلك تسهيل مهمة المعلم في تحقيق أهداف تعليم القراءة للتلاميذ .

أوضح (فتحي يونس ، ٢٠٠ ، ٢٦٣) أن مهارات الفهم معقدة تتضمن عدة مهارات أخرى هي :

١- القدرة على إعطاء الرمز معناه .

٢- القدرة على فهم الوحدات الأكبر ، كالعبارة والجملة والفقرة والقطعة كلها .

٣- القدرة على فهم الكلمات من السياق واختيار المعنى الملائم له .

٥- القدرة على القراءة في وحدات فكرية .

٦- القدرة على تحصيل معاني الكلمات .

٧- القدرة على فهم التنظيم الذي اتبعه الكاتب .

٨- القدرة على الاستنتاج .

٩- القدرة على فهم الاتجاهات .

١٠- القدرة على تقويم المقروء ، ومعرفة الأساليب الأدبية ، والنغمة السائدة وحالة الكاتب ، وغرضه .

١١- القدرة على الاحتفاظ بالأفكار .

١٢- القدرة على تطبيق الأفكار وتفسيرها في ضوء الخبرة السابقة .

ونقلاً عن (صلاح الدين مجاور ، ٢٠٠٠ ، ٣١٠) فقد عد أندرسون القدرات القرائية مهارات أساسية للفهم القرائي .

١- اختيار المعاني الملائمة للكلمات في محتواها .

٢- اختيار وتلخيص الفكرة الرئيسية .

٣- التميز بين الأفكار الرئيسية ، والأفكار الأقل منها .

٤- فهم الجمل المباشرة التي وضعها المؤلف .

٥- ملاحظة الخصائص المنظمة للموضوع .

٦- نقد الموضوع من حيث الأفكار ، والغرض .

٧- تحديد وجهة نظر الكاتب وغرضه .

٨- تعرف اللغة المجردة وشرحها .

٩- معرفة القاعدة وتتابع الأساليب .



وحدد (Harris & sipay) مهارات الفهم القرائي في :

١- تعرف المفردات وتحديد معناها .

٢- تعرف الجمل .

٣- فهم معنى الفقرة .

٤- تحديد الأفكار الرئيسية .

٥- تحديد التفاصيل الداعمة .

٦- فهم علاقات السبب بالنتيجة .

٧- تعرف هدف الكاتب واتجاهه .

٨- توقع النتائج .

وقد جعل Resenshine مهارات الفهم القرائي تتضمن ما يلي :

١- تحديد الأفكار الرئيسية .

٢- تحديد التفاصيل الدقيقة .

٣- تحديد الاستنتاجات .

٤- إدراك التتابع والتسلسل .

٥- معرفة علاقة السبب والنتيجة .

٦- تحديد أوجه الاتفاق والاختلاف .

وحدد (إسماعيل الصاوي ، ٢٠٠٩ ، ٢٦١) عدة مهارة تندرج تحت مهارات الفهم القرائي وهي :

١- الفهم المباشر للحقائق والتفاصيل الواردة في النص .

٢- إدراك الأفكار الرئيسية .

٣- فهم التعليمات والتوجيهات .

٤- إدراك التسلسل الزماني والمكان .

٥- تسلسل الأفكار والأحداث .

٦- فهم المعنى الضمني للنص .

٧- فهم دوافع الشخصية وسماتها وردود أفعالها الوجدانية .

٨- إدراك علاقة السبب بالنتيجة في الزمان والمكان .

٩- التنبؤ بالنتائج .

١٠- إدراك السلوك الكاتب وهدفه .

١١- فهم المقارنات والتناقضات .

١٢- التقييم .

أما (سعيد عبد الله لافي ، ٢٠٠٦ ، ١٠٢٣) فقد وضع قائمة بمهارات الفهم القرائي تتضمن :

١- التنبؤ بالمعنى من خلال عنوان النص .

٢- التنبؤ بالمعنى من خلال مضمون النص .

٣- التنبؤ بنهاية الموضوع من خلال السياق .

٤- معرفة المعنى الحرفي أي المباشر ، أو الكلمات الصريحة في النص .

٥- التوصل للفكرة الرئيسة .

٦- التوصل للأفكار الفرعية ، أو التفصيلات التي تتضمنها الأفكار الرئيسة .

٧- تنظيم الأفكار التي يمكن التوصل إليها تنظيمًا منطقيًا .

٨- تحديد المعلومات المهمة في النص .

٩- نقد المقروء نقدًا موضوعيًا .

١٠- حل المشكلات في ضوء المادة المقروءة .

وحددت (أماني حلمي عبد الحميد ، ٢٠٠٢ ، ١٠٣) مهارات الفهم القرائي في :

١-تحسين فهم المفردات .

٢- فهم معنى الجملة .

٣-فهم الوحدات الطويلة (الفقرة) .

٤-إدراك الأفكار الرئيسة .

٥-فهم التفاصيل الجزئية للموضوع .

٦- اتباع التوجيهات والإرشادات .

٧- تنظيم قصة مرئية للأحداث .

٨- تذكر المادة المقروءة .

٩- تلخيص المادة المقروءة .

وصنف (عبد الناصر أنيس ، ٢٠٠٨ ، ١٠٨) مهارات الفهم القرائي إلى سبع مهارات هي :

١- تحديد معاني المفردات .

٢- لتحديد معاني الكلمات من السياق .

٣- استنتاج إجابية للأسئلة من عبارات وجمل النص .

٤- تحديد هدف الكاتب واتجاهاته .

٥- استنتاج نظام بناء القطعة .

٦- تحديد أساليب الكاتب الأدبية .

٧- استنتاج الأفكار وصياغتها مع بعضها البعض .

ومن خلال استعراض التصنيفات السابقة لمهارات الفهم القرائي بدا أنها تدور في فلك واحد ، ومن ثم لا يمكن عزل هذه المهارات عن بعضها البعض ، أو تفضيل بعضها على بعض ، كما يلاحظ أن التصنيفات السابقة قد نظرت للفهم بوصفه مهارة رئيسة تشمل مهارات فرعية تتداخل مع بعضها البعض .

٢- مستويات الفهم القرائي

إن معرفة مستويات الفهم القرائي هي شرط لازم وضروري من أجل تصميم وتخطيط المداخل والاستراتيجيات الملائمة لمساعدة الطلاب على التعامل بشكل جيد مع قراءاتهم لتحسين كفاءتهم القرائية .

فقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن معظم الكتب المدرسية تقيد مهمات القراءة بالإجابة عن بضعة أسئلة ، وغالباً ما تكون هذه الأسئلة مقتصرة على الفهم الحرفي ، حيث إن طبيعة الأسئلة الحرفية هذه يمكن الإجابة عنها

بشكل آلي ، وبعيدا عن أي تفكير ، ويكون أحياناً بعيداً عن فهم المعنى ، وإذا أجاب الطالب عن هذه الأسئلة بطريقة صحيحة فإنها لا تكون دليلاً أو معياراً على الفهم .

إن للفهم القرائي مستويات متسلسلة بشكل هرمي ، ومتدرجة في صعوبتها ، وفي العمليات والمهارات التي يحتاجها كل مستوى . وكما تعددت تعريفات ومهارات الفهم القرائي تعددت أيضاً مستوياته ، وتباين العلماء في تحديد مستوياته ، وعلى الرغم من أنها في ظاهرها متعددة ومتنوعة إلا أنها في جوهرها بينها قدر كبير من الاتفاق ، وجاء هذا التباين نتيجة اختلافهم في فهم طبيعة القراءة وأهداف تعليمها من ناحية ، والعوامل المؤثرة في فهم طبيعة المحتوى المقروء من ناحية أخرى .

وتعرف مستويات الفهم القرائي بأنها : مجموعة من التصنيفات أو التقسيمات المتدرجة في الصعوبة تتحرك من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب ، ومن الأدنى إلى الأعلى ، حسب مستوى التفكير الذي تعالجه .

والهدف من تحديد مستويات الفهم القرائي هو تسهيل مهمة المدرس في إعداد أهداف تدريس القراءة ، وفي استخدام طرق التدريس التي تساعد على تنمية قدرة التلاميذ على فهم المادة المقروءة ، وتحديد نوع الخبرات التي ينبغي أن يقدمها المعلم لتحسين قدرتهم على الفهم ،وأخيراً فإن هذه المستويات تساعد المعلم في صياغة أسئلة القراءة صياغة سليمة تتناسب والنتائج التي يرغب المعلم في الحصول عليها .

وللفهم القرائي عدة مستويات تندرج تحت مظلة كل مستوى مجموعة من المهارات التي يتطلبها كل مستوى ، فقد قسم بعض الباحثين والدارسين الفهم القرائي تبعاً لحجم الوحدة المقروءة ، وهو ما يمكن أن نطلق عليه مستويات الفهم الأفقية . فقد قام علي جاب الله ١٩٩٦ ، **بتقسيم الفهم القرائي إلى المستويات الآتية :**

١- **مستوى الكلمة :** ويتضمن هذا المستوى مهارات تحديد معنى الكلمة ، وفهم دلالتها ، ومعرفة أضداد الكلمة ، وإدراك العلاقة بين كلمتين . والقدرة على تصنيف الكلمات في مجموعات متشابهة .

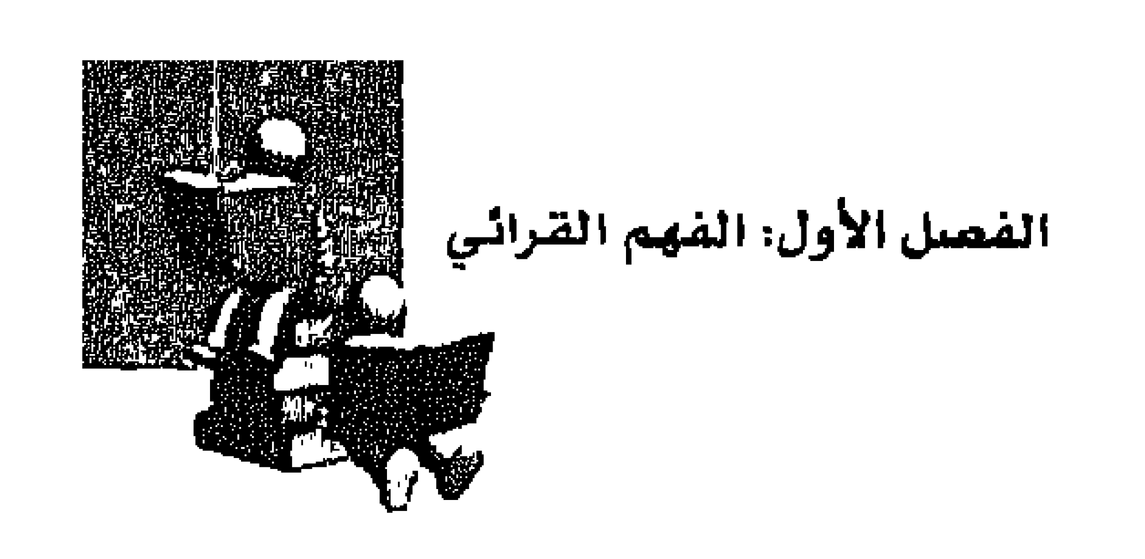
٢- **مستوى الجملة :** ويتضمن تحديد هدف الجملة ، وفهم دلالتها ، وربط الجملة بما يناسبها من معان ، وإدراك العلاقة الصحيحة بين جملتين ، ونوع هذه العلاقة ، والقدرة على تصنيف الجمل وفق ما تنتمي إليه من آراء وأفكار .

٣- **مستوى الفقرة :** ويتضمن إدراك ما تهدف إليه الفقرة ، كتحديد الفكرة الأساسية للفقرة والقدرة على تحديد عنوان مناسب للفقرة وتقويمها تبعاً لما تتضمنه من أفكار وآراء ، وإدراك ما بين السطور من أفكار ضمنية .

ووفقاً للتصنيف الأفقي أيضاً لمستويات الفهم القرائي فقد صنف الفهم القرائي إلى المستويات والمهارات التالية :

(أ) مستوى فهم الكلمة ، ويشمل المهارات التالية :

١- تحديد مرادفات الكلمة .



٢- تحديد معاني الكلمات .

٣- تحديد دلالات الكلمات .

٤- تحديد مضادات الكلمات .

٥- تحديد العلاقات بين الكلمات .

٦- تحديد أكثر الكلمات دقة .

(ب) مستوى فهم الجملة ، ويشمل المهارات التالية :

١- تحديد معاني الجمل .

٢- تحديد المكونات الأساسية للجمل .

٣- تحديد المعنى الدلالي السياقي للجمل .

٤- تحديد العلاقات من الجمل .

(جـ) مستوى فهم النص ، ويشمل المهارات التالية :

١- تحديد الفكرة الأساسية للنص .

٢- استخلاص الأفكار الجزئية .

٣- استنتاج الأفكار الضمنية في النص (ما بين السطور) .

٤- التنبؤ بالأحداث (ما وراء السطور) .

٥- استنتاج غرض الكاتب .

٦- تحديد الرؤية الشخصية الكبرى في النص .

٧- تطبق الأفكار الواردة في النص .

وقسمت مستويات الفهم القرائي تبعاً لمستوى العمليات العقلية وتمثلت تلك المستويات في :

١- **فهم السطور** : ويدل على استيعاب المعنى الواضح لما هو مكتوب ،ويعد هذا المستوى أساس الفهم لأنه يتضمن الفهم اللفظي للكلمات والجمل والتراكيب .

٢- **فهم ما بين السطور** : ويدل على استنتاج الأفكار الضمنية والتي لم تذكر صراحة في النص .

٣- **فهم ما وراء السطور** : ويدل على تكوين رأي حول أفكار النص وتقسيمها .

كما أن هناك تصنيف آخر لمستويات الفهم القرائي يتمثل في :

أولاً : مهارات التفكير التقاربي Convergent Thinking Skills وهو ما يعني :

- تحديد الفكرة الرئيسية .
- تحديد التتابع .
- استخدام السياق في التعرف على الكلمات والجمل .
- تحديد السوابق واللواحق من المفردات .
- تحديد الأفكار الجزئية والتفاصيل .

ثانياً : مهارات التفكير التباعدي Divergent Thinking Skills وهو ما يعني :

- فهم أغراض الكاتب .
- التمييز بين الحقيقة والخيال .
- تحديد سمات الشخصية .
- إدراك التفاعل الوجداني .
- فهم اللغة المجازية .
- التنبؤ بنتائج قصة معينة .

وهناك من صنف مستويات الفهم القرائي إلى ثلاثة مستويات وهي :

١- **مستويات المهارات العقلية الأولية** : ويتضمن معرفة الكلمات الجديدة واستخلاص الأفكار من النص المقروء ، والتمييز بين الرئيسي والثانوي منها ، وربط الرموز بالأفكار التي تدل عليها ، وتلخيص الأفكار التي يشمل عليها النص المقروء تلخيصاً وافيًا .

٢- **مستوى المهارات العقلية المتوسطة** : وفيه تظهر قدرة المتعلم على تحديد ما له وما ليس له صلة بالموضوع ، واختيار التفصيلات التي تؤيد رأياً أو تبرهن على صحة قضية أو الكشف عن أوجه الشبه والاختلاف بين الحقائق المعرضة ، والوقوف على المعاني البعيدة التي يقصدها الكاتب .

٣- **مستويات المهارات العقلية العليا** : وفيها يركز المتعلم انتباهه على مستويات النص المقروء ، ويربط المعاني المتصلة في وحدات فكرية كبيرة

تكشف عن مشكلات جديدة ، قد تكون بارزة في النص ، أو متصلة به ويعبر بلغته عن الحالات الوجدانية المعروضة ومواقف الشخصيات في الموضوع .

أما (عبد الحميد عبد الله ، ٢٠٠٠ ، ٢٠٣ ، ٢٠٤) فقد صنف مهارات الفهم القرائي بصفة عامة إلى ثلاثة مستويات هي :

(أ) مهارات الفهم الأساسية للقراءة ، وتتضمن :

- تحديد دلالة الكلمة .
- تحديد الفقرة العامة للموضوع .
- تحديد الأفكار الجزئية من خلال تحليل الموضوع .
- قراءة الأشكال والجداول والرسوم البيانية .

(ب) مهارات الفهم الاستنتاجي أو الضمني ، وتتضمن :

- استنتاج المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب .
- استنتاج المعاني للكلمات غير المألوفة من خلال السياق .
- استنتاج التنظيم الذي اتبعه الكاتب في بناء الموضوع .
- المقارنة بين الأشياء المتشابهة وغير المتشابهة .
- التمييز بين الأفكار التي اشتمل عليها الموضوع من غيرها .
- تحديد الجمل الافتتاحية .



(ج) مهارات الفهم الناقد ، وتتضمن :

١- اكتشاف وجهة نظر الكاتب .

٢-التمييز بين الحقيقة والرأي .

- تحديد موقف القارئ من المقروء بإبداء رأيه ، وإصدار الحكم عليه .
- تحديد العلاقات بين الأسباب والنتائج .
- تقويم الأدلة والبراهين التي ساقها الكاتب .

أما من حيث تقسيم الفهم القرائي إلى مستويات الفهم الرأسي فقد صنف كل من :

(Brassell, D & Rasinski, T, 2008,17) الفهم القرائي إلى ثلاثة مستويات هي :

١- مستوى الفهم الحرفي : وهو أدنى المستويات الثلاثة ويتطلب قدرة القارئ على تذكر ورواية الأحداث والمعلومات الواردة في النص ، كأسماء الشخصيات والأماكن والأعداد .

وبإمكان القارئ الاعتماد على المعلومات الواردة في النص صراحة عند الإجابة عن الأسئلة ، ولذا يمكن تقسيم هذا النوع من الفهم وذلك عن طريق فحص استجابة القارئ عن الأسئلة الحرفية الواردة على قطعة قرائية معينة .

٢- مستوى الفهم الاستنتاجي : وهو المستوى الثاني في هذا التصنيف ويشير إلى قدرة القارئ على استيعاب المعلومات الضمنية الموجودة في النص ،

ويشير المؤلفان إلى أن هذا النوع هو أكثر تطوراً من المستوى السابق ، حيث يتطلب من القارئ استخدام خلفيته المعرفية وخبرته السابقة المرتبطة بالنص .

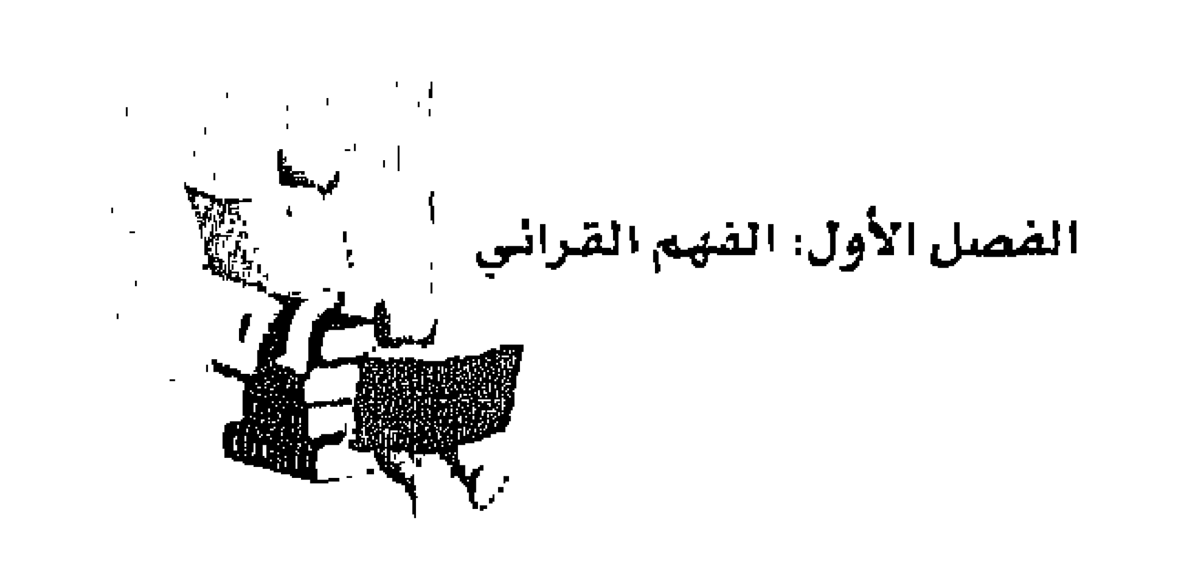
٣- مستوى الفهم الناقد «التقييمي : وهو أعلى مستوى في هذا التصنيف ويتضمن إصدار أحكام تقويمية على أفكار ومعلومات النص ، مثلا : ما موقف القارئ من تصرف شخصية ورد في النص ؟ ما مدى حكمك على دقة المعلومات والحقائق الواردة في النص؟ هل تستخدم الكاتب الأدلة والبراهين التي تؤكد وجهة نظره فالإجابة عن هذه الأسئلة تتطلب مستوى متطور من التفاعل بين القارئ والنص .

وقد أشارا إلى أن هذه المستويات الثلاثة لها من الأهمية والضرورة ما يجعلنا نهتم بتنميتها وتحسينها لدى الطلاب ، كما أوضحا أن مستوى الفهم الاستنتاجي والناقد لم تعالج بشكل كاف داخل فصول الدراسة لذا يجب الاهتمام بها .

وأورد (رشدي طعيمة ، ومحمد الشعيبي ، ٢٠٠٦ ، ٩٢ ، ٩٣) تصنيفًا آخر للفهم القرائي تمثل في :

١- **المستوى الأول (الفهم الحرفي)** : ما يطلق عليه قراءة السطور ، ويتضمن المهارات الفرعية التالية :

- تطوير الثروة اللفظية .
- تحديد التفاصيل وتذكرها .



- تحديد الفكرة العامة المصرح بها .
- فهم تنظيم وبناء النص .
- تنفيذ التعليمات .

٢- **المستوى الثاني (الفهم التفسيري)** : ما يطلق عليه قراءة ما بين السطور ، ويتضمن المهارات الفرعية التالية :

- تفسير المعنى المجازي للكلمات .
- التعرف على فكرة ورأي الكاتب .
- استخلاص النتائج .
- التنبؤ بالأحداث .
- التعرف على الفكرة المحورية غير المصرح بها في النص .
- تفسير المشاعر .
- تحليل الشخصيات .

٣- **المستوى الثالث (الفهم التطبيقي)** : ما يطلق عليه قراءة ما وراء السطور ، ويتضمن المهارات الفرعية التالية :

- تقدير مدى دقة الكاتب في التعبير عن الأفكار .
- تمييز الحقائق والآراء .
- حل المشكلات .

كما صنف الفهم القرائي في أربعة مستويات هي :

١- **مستوى الفهم المباشر «الفهم الحرفي»** : ويقصد به فهم الأفكار التي وردت صراحة في النص .

٢- **مستوى الفهم التفسيري** : ويقصد به قدرة القارئ على إدراك العلاقات بين الأسباب والنتائج والتوصل إلى تعميمات .

٣- **مستوى الفهم الناقد** : ويتضمن قدرة القارئ على إصدار أحكام تقويمية على المادة المقروءة في ضوء مجموعة من المعايير المحددة .

٤- **مستوى الفهم الإبداعي** : وهذ المستوى يتجاوز فيه القارئ الأفكار التي وضعها الكاتب لإنتاج أفكار جديدة وتطبيق ما تم قراءته من قبل في قواعد جديدة .

وأورد كل من (أحمد فلاح العلوان ،وشادية التل ، ٢٠١٠ ، ٣٧١، ٣٧٢) تصنيفًا للفهم القرائي تمثل في أربعة مستويات هي :

١- **المستوى الحرفي** : ويتضمن المعرفة الحرفية للجمل والكلمات .

٢- **المستوى المسحي** : ويتضمن القراءة المسحية للنص للخروج بفهم عام له .

٣- **المستوى التحليلي** : ويتضمن فهم المعاني الضمنية للنص .

٤- **المستوى النقدي المقارن** : ويتضمن القيام بتقييم النص ،ونقده ومقارنته بنصوص مماثلة .

كما أورد (عبد الحميد زهري سعد ، ٢٠٠٩ ، ١٣٧) ، نموذج (Barrett, undated) الذي يعد من أهم النماذج وأكثرها تفصيلاً لمستويات الفهم القرائي الذي تمثل في خمسة مستويات اتفق منها مستويان مع تصنيف (رشدي طعيمة ، ومحمد الشعيبي ، ٢٠٠٦ ، ٩٢ ، ٩٣) وهما مستوى الفهم الحرفي ،

ومستوى الفهم الاستنتاجي ، واختلف التصنيف في ثلاث مستويات هما : مستوى إعادة التنظيم ، ومستوى التقويم ، ومستوى الفهم التذوقي .

وأخيرا صنف محمد عبيد ١٩٩٦ مستويات الفهم القرائي إلى خمسة مستويات هي :

(أ) **مستوى الفهم المباشر** : ويندرج تحته مجموعة من المهارات الفرعية ، هي :

١- تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق .

٢- القدرة على تحصيل معاني الكلمات .

٣- تحديد مرادف الكلمة ومضادها ، والمشترك اللفظ لها .

٤- تحديد الفكرة العامة (المحورية) للنص .

(ب) **مستوى الفهم الاستنتاجي** : ويندرج تحته مجموعة المهارات الفرعية ، وهي :

١- استنتاج أوجه الشبه وأوجه الاختلاف .

٢- استنتاج علاقة السبب بالنتيجة .

٣- استنتاج أغراض الكاتب ودوافعه .

٤- استنتاج خصائص أسلوب الكاتب .

٥- استنتاج الحقائق والمعلومات التي حذفها الكاتب .

٦- استنتاج الاتجاهات والقيم الشائعة في النص .

٧- استنتاج المعاني الضمنية في النص .

(جـ) **مستوى الفهم الناقد** : ويندرج تحته مجموعة من المهارات الفرعية ، وهي :

١- التمييز بين الأفكار الأساسية والثانوية .

٢- التمييز بيم ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به .

٣- التمييز بين الحقيقة والرأي .

٤- التمييز بين المسلمات والفروض .

٥- التمييز بين المعقول وغير المعقول من الأفكار .

٦- تكوين رأي حول القضايا المطروحة في النص .

(د) **مستوى الفهم التذوقي** : ويندرج تحته مجموعة من المهارات الفرعية ، وهي :

١- ترتيب الأفكار حسب قوة المعنى .

٢- تحديد مواطن الجمال في التعبير .

٣- تذوق الأدب الخيالي وفهم مغزاه .

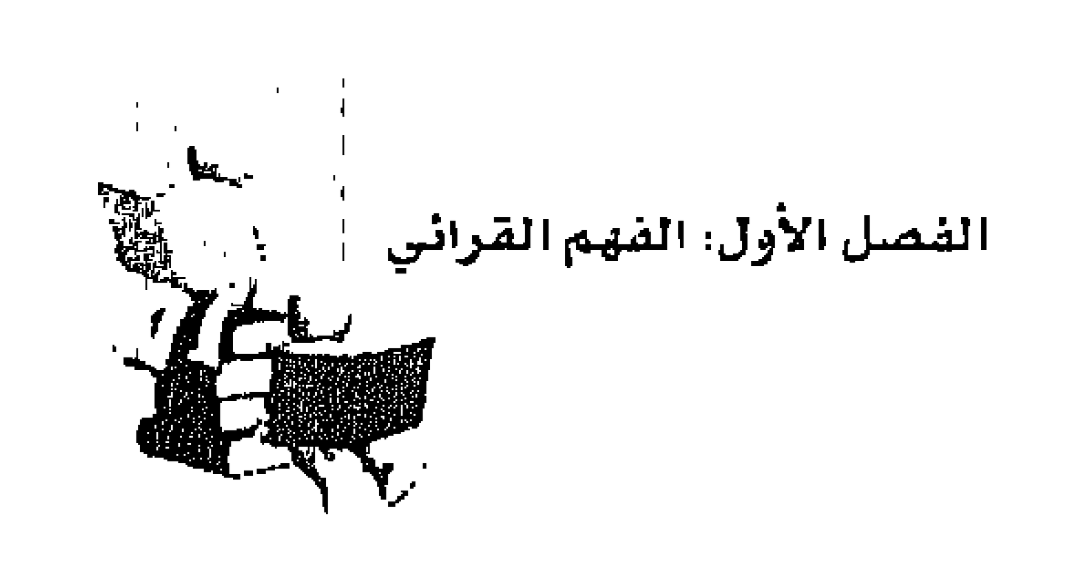
٤- إدراك الحبكة الدرامية وتطور الأحداث في القصة .

٥- الموازنة بين عملين أدبيين .

٦- إدراك القيمة الجمالية والدلالية والإيحائية في الكلمات والتعبيرات .

٧- إدراك الحالة المزاجية والشعورية المخيمة على جو النص .

(هـ) **مستوى الفهم الإبداعي** : ويندرج تحته مجموعة من المهارات الفرعية ، وهي :



١- التنبؤ بالأحداث قبل الانتهاء من قراءتها .

٢- توقع نهاية للقصة ما لم يحدد الكاتب نهاية لها

٣- اقتراح حلول لمشكلات وردت في موضوع النص .

٤- إعادة ترتيب أحداث القصة بصورة مبتكرة .

والمتأمل في مستويات الفهم القرائي أفقية كانت أم رأسية ، يجد أن هناك علاقة تبادلية فيما بينها ، فالمتعلم يحتاج إلى فهم الكلمات والجمل ليفهم الفقرة بمعنى أنه لابد أن يتقن مهارات الفهم المباشر أولاً ليصل إلى ما هو أعلى منه من المهارات الرئيسية للفهم القرائي ، ومن خلال فهمه لمعنى الكلمة والجملة يستطيع أن يربط بين الجمل ويتعرف الأفكار الرئيسية والجمل المفتاحية في الفقرات ، وهذا يستدعي معرفة العلاقات بين الجمل وربط الأسباب بالنتائج ومعرفة هدف الكاتب ، وفهم ما بين السطور ، وتفسيرها ، ونقدها .

الثاني : المكون ما وراء المعرفي للفهم القرائي : ويختص بالاستراتيجيات والعمليات التي يستخدمها القارئ قبل وفي أثناء وبعد عملية القراءة ، وتتمثل تلك العمليات والإجراءات في استراتيجيات القراءة في تصنيفها إلى ثلاث فئات هي :

١- **استراتيجيات التخطيط : (استراتيجيات قبل القراءة)** ويقصد بها العمليات التي يقوم بها الطالب قبل الانخراط الفعلي في القراءة مثل : إلقاء نظرة عامة للنص - تنشيط المعرفة السابقة .

٢- **استراتيجيات المراقبة : (استراتيجيات في أثناء القراءة)** ويقصد بها

العمليات التي يقوم بها الطالب في أثناء القراءة الفعلية للنص والتي تسمح له بتأمل وملاحظة نشاطه القرائي لمساعدته في تركيز الانتباه ،والتغلب على المشكلات التي تواجهه ، وتحديد نقاط القوة والضعف في عملية الفهم مثل : تحديد معاني الكلمات – التساؤل – التأمل – إعادة القراءة – تدوين الملاحظات .

٣- **استراتيجيات التقويم : (استراتيجيات بعد القراءة)** ويقصد بها العمليات التي يقوم بها الطالب بعد القراءة والتي تساعده في التفكير النقدي لمعلومات النص ، وتحديد نقاط القوة والضعف في عملية الفهم ومحاولة التغلب عليها مثل : تقويم الهدف ، المنتج ، الاستراتيجية وعمل ترابطات و إعادة القراءة .

العوامل المؤثرة على الفهم القرائي

إن الفهم القرائي هو عملية بناء واستخلاص المعنى من خلال التفاعل والاندماج مع اللغة المكتوبة ، إن هذه العملية تعتمد على القارئ الذي يقوم بالفهم ، والنص الذي يجب فهمه والنشاط الذي يكون الفهم جزءاً منه ، إن هذه الأبعاد الثلاثة تحدد ظاهرة الفهم الذي يحدث ضمن السياق الاجتماعي والثقافي المتكامل ، وهذه الأبعاد هي :

١- القارئ **The Reader** : إن خصائص القارئ وقدراته ومهاراته ، تؤثر على عملية الفهم بشكل كبير ، وتتضمن هذه القدرات والمهارات ، القدرات المعرفية (مثل الانتباه ، التذكر ، قدرة التحليل الناقد ، قدرة التخيل . . .)

والدافعية للقراءة (الغرض من القراءة ، الاهتمام بالمحتوى الذي يجب قراءته ، الكفاءة الذاتية للقارئ) والأنماط المتنوعة من المعرفة (معرفة المفردات ، المعرفة بالموضوع ، المعرفة اللغوية والكتابية ، والمعرفة باستراتيجيات الفهم المحددة) ، إن هذه القدرات هي قدرات قابلة للتغير والتعديل ، وقد تتغير قدرات القارئ هذه عند البدء بالقراءة فمثلاً قد يتزايد مجال المعرفة لهذا القارئ عند القراءة ، وقد تتزايد حصيلته اللغوية واللفظية وقد تتغير العوامل الدافعية (مثل مفهوم الذات ، أو اهتمامه بالموضوع ، سواء كان هذا التغير إيجابيًا أو سلبيًا .

كما أن هناك مصدرًا آخر بالنسبة للتغير في قدرات القارئ ومعرفته وهو التعليمات التي يتلقاها القارئ فعلى الرغم من أن هدف المعلمين قد يتركز حول تعليم المحتوى لمساعدة الطالب على فهم المادة ، إلا أنه يوجد هدف متداخل مع ذلك الهدف ، وهو مساعدة للطلاب على أن يصبحوا منظمين ذاتياً ، إن القارئ الفعال هو الذي يمتلك مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات التي تساعده على الفهم ، والمعلم الفعال هو الذي يوحد بين كلا الهدفين ، ويدمجهم ضمن تدريبات الفهم ، ويكون لديه فهم واضح للطالب الذي يحتاج نمطاً معيناً من التعليم ، بالنسبة لنوع معين من النصوص ويقدم التعليم المناسب والملائم لكل طالب من أجل تحقيق الأهداف القريبة والبعيدة للفهم .

٢- النص **The Text** : إن ملامح وشكل النص تؤثر على الفهم بشكل كبير ، حيث إن النصوص يمكن أن تكون سهلة أو صعبة ، و مستوى الصعوبة أو

السهولة يعتمد على التفاعل بين معلومات النص وبين معرفة وقدرات القارئ ، كما يعتمد فهم النص على مدى وضوح النص الذي يعني مناسبة النص للبنية المعرفية للقارئ ، حيث إن المحتوى القرائي المناسب لهذه البنية يزيد من فرصة فهم القارئ له ، ولا شك أن وضوح النص يشير إلى تنظيم طريقة العرض وتنظيم المحتوى أو الموضوع ، مثل ترتيب وتسلسل الأفكار ، والرسوم والبيانات ، والصور ، وإعطاء فكرة موجزة ، بالإضافة إلى عناصر الإخراج (بنط الكتابة والصور الملونة) ، وكذلك وجود معجم للكلمات وكشاف بأسماء الأماكن ، والشخصيات وقائمة بالمصادر التي يمكن الرجوع إليها ، أخذاً بيد القارئ نحو الاستقلالية في القراءة ، والتعلم الذاتي . إن هذه العوامل مجتمعة تتفاعل مع معرفة القارئ ، وعندما لا تتطابق هذه العوامل أو بعضها مع خبرات القارئ ومعرفته ، عندئذ يصعب على القارئ فهم النص .

٣- **الأنشطة The Activities** : يتوقف نجاح الطالب في أداء أنشطة القراءة على أهداف نشاط القراءة ، والعمليات المستخدمة لمعالجة النص الذي تتم قراءته ، ونتيجة أداء هذا النشاط .حيث إن أية عملية قرائية تجري من أجل تحقيق هدف أو أكثر ، ويتأثر الهدف من القراءة بمجموعة من المتغيرات ، مثل الاهتمام بالموضوع والمعرفة السابقة حول هذا الموضوع .

وقد يكون هدف نشاط القراءة نابعاً من ذات القارئ ، أو قد يكون الهدف عبارة عن أمر خارجي ، وفي هذه الحالة قد لا تكون هذه الأهداف ذا أهمية بالنسبة للقارئ عندها قد يقوم الطالب بأداء النشاط وتحقيق الأهداف

بطريقة عمياء تخلو من التفكير ، أو قد تكون هذه الأهداف التي تقدم للطالب ذات قيمة مرتفعة ولكنها في الوقت ذاته قد تكون تافهة بالنسبة للطالب ،وأكثر من ذلك قد تؤدي إلى صراع مع الأهداف الذاتية للطالب ، وفي كلتا الحالتين يتوقع من الطالب أداء النشاط فقط في ظل شروط معينة مثل الإكراه ، أو المكافأة ، وبذلك يكون من النادر قيام الطالب بأي جهد في نشاط يدركه على أنه عديم الفائدة أو المعنى ، الأمر الذي يؤدي إلى نقص أو فشل الفهم .

(٣) ويرتبط نشاط القراءة بمعالجة القارئ للنص ضمن الهدف من هذا النشاط ، وتتضمن معالجة النص - بعد قيام القارئ بفك الرموز - المعالجة اللفظية واللغوية ذات المستويات المرتفعة ، إن هذه المعالجة تتوقف على أنماط وأهداف القراءة ، فالقراءة التصفحية *Skimming* (الحصول على جوهر النص) ، أو القراءة للدراسة (قراءة النص بقصد الاحتفاظ بالمعلومات لفترة من الوقت) ، تختلف عن قراءة مجلة بغرض التسلية أو الاستمتاع .

وتتوقف عملية معالجة النص على استخدام الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق هدف النشاط وتتراوح عملية معالجة المعلومات بين المعالجة البسيطة للمعلومات ، إلى المعالجة الأكثر عمقاً والأكثر نقداً وتمثيلاً للمعلومات ، ويتم تيسير مستوى المعالجة عن طريق استخدام القارئ للاستراتيجيات المعرفية ، وكلما ازداد تعقيد الاستراتيجية ، كانت المعالجة التي يحققها القارئ باستخدام هذه الاستراتيجية أعمق .

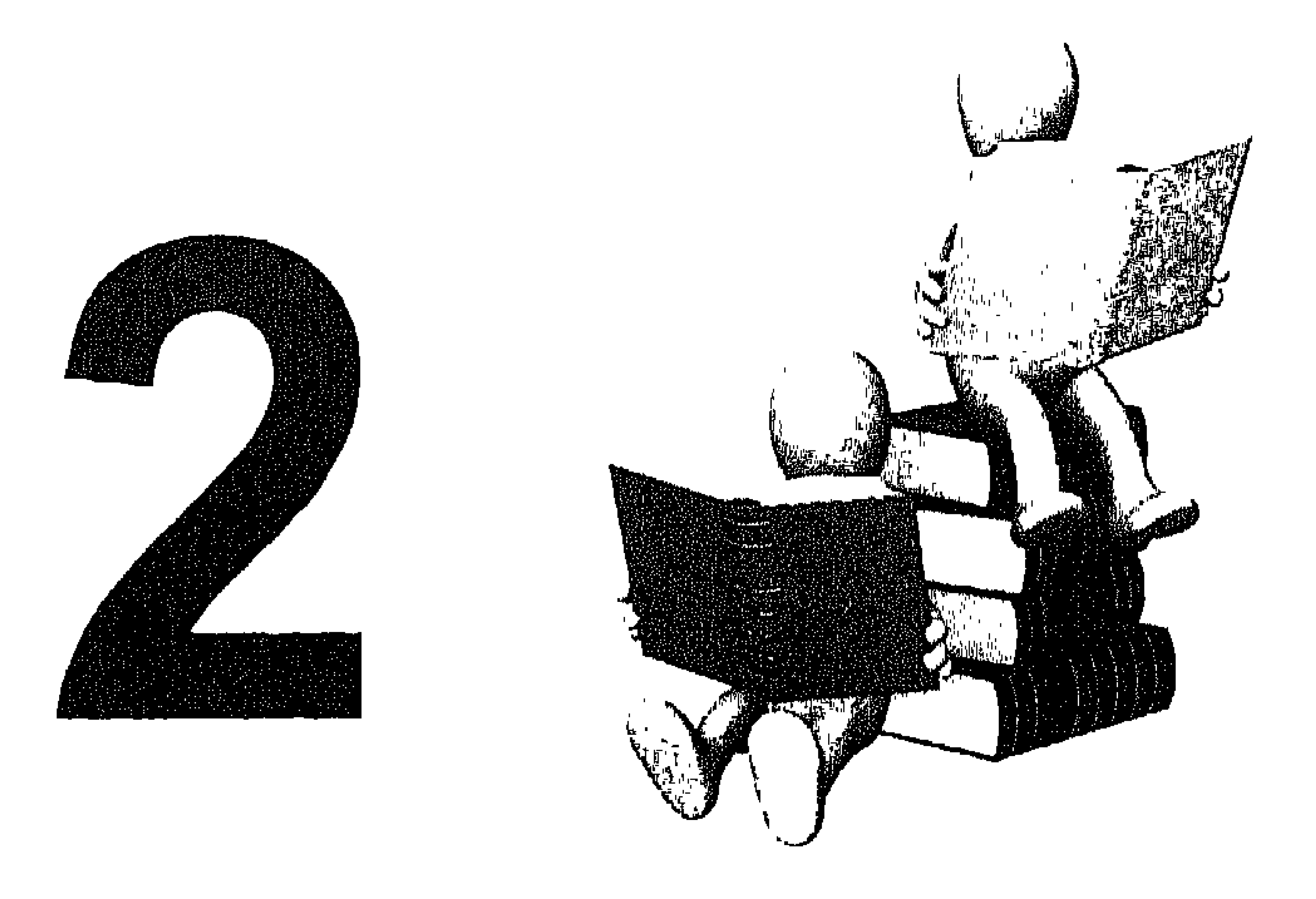
إن نتيجة القراءة هي جزء من نشاط القراءة ، حيث إن بعض أنشطة القراءة

تقود إلى تزايد معرفة القارئ ، فمثلاً ثلاثية نجيب محفوظ ، قد تزيد من معرفة القارئ بالأوضاع السياسية التي كانت سائدة في تلك الفترة ، حتى لو كان الهدف المبدئي من القراءة هو المتعة .

ونتيجة أخرى لأنشطة القراءة هي معرفة كيفية فعل شئ ما ، إن مثل هذه النتائج التطبيقية عادة ما تتصل بأهداف القارئ وقد تتصل النتائج التطبيقية لنشاط القراءة بالهدف الأصلي للقراءة ، أو قد لا تتصل به ، ويتضمن نشاط القراءة الاندماج ، حيث إن القارئ الجيد يمكن أن يندمج في الأشكال المختلفة والمتعددة من النصوص .

٤- السياق **The Context** : تؤكد النظريات الاجتماعية والثقافية والبيئية على دور التفاعل بين الطالب والبيئة ضمن السياقات الاجتماعية ، وتصف هذه النظريات كيفية اكتساب الأطفال مهارات القراءة والكتابة ، ضمن التفاعلات الاجتماعية مع الأقران الخبراء والراشدين ، ومن وجهة نظر هؤلاء المنظرين أن المعرفة بحد ذاتها هي عملية تعاونية ، وأن هدف الأبحاث المتعلقة بمجال التطور المعرفي هو معرفة الآلية التي يتم من خلالها ممارسة الأنشطة المعرفية التي تم المشاركة بها ضمن سياق التفاعل الاجتماعي ، وتبعاً لفيجوتسكي فإنه مع إرشادات ودعم الراشد الخبير يمكن أن يؤدي الأطفال المهمات التي تقع وراء قدراتهم ومعرفتهم المستقلة ، وعندما يصبحون أكثر معرفة وخبرة بالمهمة ، فإن هذا الدعم يأخذ بالتلاشي ، ويقوم الأطفال بتطبيق هذه المعرفة الجديدة والخبرات التي اكتسبوها من خلال التفاعلات الاجتماعية .

إن هذه النظرة الاجتماعية الثقافية حول تعلم القراءة والكتابة ، تفترض بأن الطلاب سوف يندمجون ويتفاعلون في مهمة القراءة ، فقط عندما يلبي السياق احتياجاتهم ، ويزود القارئ بالفرصة لإشباع إحساسه بالكفاءة ، ويدعم الاستقلالية ، ويسمح بالتعاون ويقدم دعمًا ثابتًا من أجل تحقيق الأهداف ، كما أن التعلم الذي يحدث ضمن السياق الاجتماعي النشط يؤدي إلى ارتقاء ظهور العمليات التنفيذية والمتعقدات الإيجابية حول كفاءة الطلاب الذاتية ، ويتأكد الاندماج المعرفي في أنشطة القراءة عندما تحدث التفاعلات الملائمة بين السياق والطالب .



الفصل الثاني

استراتيجيات تدريس الفهم القرائي

- مفهوم استراتيجيات تدريس الفهم القرائي
- أهمية استخدام المعلم لاستراتيجيات تدريس الفهم القرائي
- واقع استخدام المعلم لاستراتيجيات تدريس الفهم القرائي



الفصل الثانـي

استراتيجيات تدريس الفهم القرائي

استراتيجيات تدريس الفهم القرائي

يعد الفهم هو الهدف الجوهري من القراءة وتدريسها ، ولا بد أن يتخطى تدريس القراءة مرحلة الفهم الحرفي للنص إلى تنمية قدرة الطلاب على القيام باستنتاجات عدة حول نصوص مختلفة ،والتفكير بشكل ناقد حول المواد التي يدرسونها .

إن التدريس الفعال للفهم القرائي يجب أيضًا أن يتخطى سؤال المعلم للتلاميذ مجموعة من الأسئلة السطحية حول النص الذي سمعوه أو قرأوه ، كما يجب أن يتضمن هذا النوع من التدريس تنمية مهارات واستراتيجيات الفهم المناسبة ، وتنمية قدرة الطالب على كيفية استخدام الاستراتيجية المناسبة وتطبيقها على كافة أشكال النصوص التي تناسبها .

أ- مفهوم استراتيجيات تدريس الفهم القرائي

تعددت تعريفات استراتيجيات تدريس الفهم القرائي من أهمها ما يلي :

مجموعة من الإجراءات المستخدمة لمساعدة الطلاب كي يصبحوا قراء استراتيجيين عن طريق إكسابهم مجموعة من المهارات القرائية وتنمية وعيهم بما وراء الفهم .

مجموعة من الأنشطة والإجراءات القصدية التي يقوم بها المعلم لجعل التلاميذ أكثر وعيًا بعملية القراءة ، بهدف تحسين عمليات الفهم والمراقبة النشطة في أثناء التفاعل مع النص .

إجراءات مخططة يضعها وينفذها المعلم عند تدريس النصوص المختلفة لتنمية قدرة المتعلمين وكفاءتهم على حل مشكلات الفهم .

ب- أهمية استخدام المعلم لاستراتيجيات تدريس الفهم القرائي

إن الهدف من تدريس الفهم القرائي هو مساعدة التلاميذ على تنمية المعارف والمهارات والخبرات التي يجب أن يمتلكونها كي يصبحوا قراء فعالين ، لديهم القدرة على التحكم وتقويم استخدام استراتيجيات فهم متنوعة . وهذا لن يتأتى إلا بإكساب المعلم المعارف والمهارات التي تساعده في تحسين أدائه التدريسي وتنمية مستويات الفهم لدى المتعلمين .

حيث إن تحسين مستوى التلاميذ في الفهم القرائي يلقى على عاتق المعلم الذي يجب أن يساعد كل المتعلمين في أثناء قراءة النص - في أن يتعلموا كيف يندمجوا على نحو نشط في القراءة ليزيد من الوعي لديهم ، فتزايد وعي المتعلمين بعمليات الفهم قبل وفي أثناء وبعد القراءة ، يعد الخطوة الأساسية نحو بناء وإعداد قراء مفكرين واستراتيجيين ومتجاوبين على نحو بنائي .

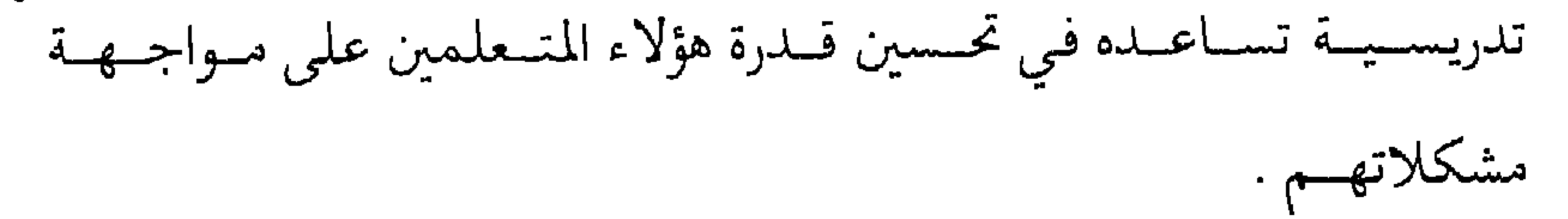
Constructively, Responsive, Strategic and The Thoughtful Readers.. لذا فإن استخدام المعلم سواء قبل الخدمة أو في أثناء الخدمة لاستراتيجيات تدريس الفهم القرائي يعد مطلبًا ضروريًا وحيويًا وذلك كما يلي :

- أن تدريب الطلاب المعلمين قبل الخدمة على استخدام الاستراتيجيات التدريسية الفعالة يساعد الطلاب في تعلم كيف يتعلمون ؟ ، وكيف يفكرون ويخططون ، كيف يثيرون دافعية الطلاب ؟ ، كما أنه يزيد من وعي الطلاب بالاستراتيجيات والعمليات التي يستخدمونها في أثناء التعامل مع النص القرائي ، ولا شك أن الفهم القرائي لا يمكن تعلمه بالتدريس التقليدي ، بل يتطلب الأمر استخدام بعض الاستراتيجيات والإجراءات التدريسية لتدريس استراتيجيات الفهم كأدوات مساعدة للطلاب على تحصيل الفهم - تدريسًا مباشرا من قبل الطلاب المعلمين .
- أن المعلمين بإمكانهم تعلم كيفية تدريس الفهم القرائي واستراتيجياته لدى التلاميذ في مواقف التعلم المختلفة ، لأن هذا سوف يؤدي إلى زيادة وعي التلاميذ بالمهارات والاستراتيجيات والعمليات التي يقومون بها في أثناء القراءة والتي لا شك تحسن مستوى الفهم لديهم .
- أن معرفة المعلم بالإجراءات التدريسية وقدرته على استخدامها في الموقف الصفي يساعد التلاميذ في تركيز انتباههم ، ومحاكاة المعلم فيما ينمذجه من إجراءات واستراتيجيات معرفية تنمي سلوكيات القراءة لديهم ، وأضافوا أن المعلم يلعب دورًا مهمًا في إكساب التلاميذ السلوكيات الفعالة لقراءة النص وجعلهم على وعي بها .

- أن كفاءة المعلم في تدريس الفهم القرائي تتمثل في وجوه عدة أهمها : التأكد من أن التلاميذ يشاركون بفاعلية في قراءة النص ومراقبة الفهم ، ومعرفة ما إذا كانت العمليات والسلوكيات القرائية التي يتبعونها جيدة في تحسين فهمهم أم لا .
- أن المعلم يجب أن يخطط ويستخدم إجراءات تدريسية تعزز فهم التلاميذ ، فقد يوجههم إلى تنشيط ما يعرفونه بالفعل عن مواقف وأحداث وشخصيات النص ، كما أنه يزودهم بخلفية معرفية تتعلق بالموضوع ، فضلاً عن مساعدتهم في كيفية استعراض معلومات النص واكتساب مهارات الفهم .

وأضاف بعض التربويين:

- أن تدريس الفهم يساعد المتعلمين في تزويدهم بذخيرة من الاستراتيجيات التي تعزز مراقبة الفهم وتحسنه ، وذلك لأن المعنى - أحيانًا - لا يوجد صراحة في النص لذا فإن القارئ يعتمد على معلومات النص وخبراته السابقة في بناء هذا المعنى معتمدًا في ذلك على عدة استراتيجيات مساعدة لتحقيق هذا الهدف .
- أن تدريس المعلم لاستراتيجيات الفهم تدريسًا مباشرًا يحدث فرقًا في مخرجات المتعلم المعرفية والأدائية ، إضافة إلى تحسين مستوى دافعيتهم واتجاهاتهم نحو القراءة لاسيما المتعلمين منخفضي التحصيل ، ذلك لأن وعي المعلم بطبيعة مشكلات الفهم القرائي تساعده في تبني عدة مداخل



تدريسية تساعده في تحسين قدرة هؤلاء المتعلمين على مواجهة مشكلاتهم .

- أن هناك دورًا مهمًا للمعلمين في شرح ومعالجة مشكلات القراء الضعاف ، فواحدة من أكبر المشكلات الشائكة التي تواجه معلمي المدارس المتوسطة اليوم هو أن العديد من الطلاب يأتون إلى صفوفهم الدراسية دون أن يكون لديهم الحد الأدنى من الوعي والمعرفة والمهارات التي تساعدهم في التعامل مع النصوص المختلفة ، وعلى هذا فالمعلم يجب أن يوجه هؤلاء المتعلمين نحو تطبيق عدة استراتيجيات لتحسين فهم النص .
- أن المعلمين عندما يدرسون استراتيجيات الفهم خلال محتوى دراسي معين كالتاريخ والعلوم واللغة ، فإن هذا يعمل على تنمية مهارات الفهم لدى المتعلمين ، فقد أوضحت دراسات عدة أن تدريس بعض استراتيجيات الفهم كالتساؤل ، والتلخيص ، ومراقبة الفهم وتدوين الملاحظات ، خلال محتوى دراسي معين – يزيد من كفاءة المتعلمين ، وذلك باعتبار أن هذه الاستراتيجيات هي أدوات ووسائل معينة على فهم هذا المحتوى .
- أن المعلم الجيد يتبع خطوات وإجراءات مخطط لها بشكل مدروس والتي ترتبط بالفهم القرائي ، فالمعلم الجيد :
  - يوجه أسئلة ذات مستوى فهم عالٍ تتطلب من المتعلمين التفكير فيما وراء النص .
  - يساعد المتعلم في عمل ترابطات بين النصوص التي قرأها وبين خبرته ومعارفه الشخصية

- يستخدم المجموعات الصغيرة في التدريس كي تتناسب مع الاحتياجات الفردية للمتعلمين ، ويشكل المهام التعاونية التي تتحدى تفكيرهم .
- يراقب مستوى تقدم الفهم لدى المتعلمين ويزودهم بالاستراتيجيات الإصلاحية التي تساعدهم في التغلب على نواحي القصور لديهم .
- ينظم إجراءاته التدريسية وفق مراحل القراءة الثلاث ويحرص على تقويم المتعلمين خلال كل مرحلة بأساليب تقويم مختلفة .

وانطلاقًا من تلك الأهمية فإن التدريس المباشر لمهارات واستراتيجيات الفهم القرائي من قبل المعلمين وأهمية تضمينه في برامج إعدادهم يعد أمرًا مهمًا لتحسين كفاءة طلابهم وذلك على النحو التالي :

١- أهمية أن يَعلَم المعلمون كيف يعلمون طلابهم ، وكيف يتعلمون بطريقة فعالة وعملية ومن الأفضل أن يتعلم هؤلاء المعلمون استراتيجيات التعليم الفعالة ، وأن يكون لديهم وعي بما وراء المعرفة لتحقيق الأهداف التعليمية ، لأن معظم المعلمين لا يهتمون بتنمية هذه المهارات لدى طلابهم وربما يرجع ذلك إلى عدم معرفة هؤلاء المعلمين بهذه المهارات .
٢- ضرورة تدريب المعلمين على كيفية تناول النص القرائي أمام التلاميذ مع الأخذ في الاعتبار عمليات القراءة الخاصة بالطلاب .
٣- أن العديد من الدراسات السابقة في مجال الفهم القرائي أشارت إلى أنه ليس كافيا أن يعرف التلاميذ ما الاستراتيجيات التي يجب أن

يستخدمونها في أثناء التعامل مع النص المقروء ؟ ولكن يجب أيضا أن يعرفوا متى ولماذا وكيف يستخدمونها؟ ، ولا شك أن هذا كله بيد المعلم الواعي بكل تلك العمليات والقادر على تنميتها لدى الطلاب .

٤ - أن الفهم القرائي لا يمكن تعليمه بالتدريس التقليدي ، ولكنه يتطلب استخدام استراتيجيات فعلية تؤثر على فهم النص .

٥- أن دور المعلم في أثناء تدريس الفهم هو التأكد من أن التلاميذ يشاركون بنشاط قبل القراءة ، وأنهم يستخدمون استراتيجيات ومهارات متنوعة في أثناء القراءة ، وأن لديهم القدرة على متابعة فهمهم والتحقق من نتيجة التعلم بعد القراءة .

وعلى الرغم من تلك الأهمية لضرورة تدريس الفهم القرائي إلا أن الواقع يشير إلى وجود قصور في أداء المعلم عند تناول موضوعات القراءة .

ج- واقع استخدام المعلم لاستراتيجيات تدريس الفهم القرائي

تشير العديد من الدراسات والكتابات التربوية أن هناك ضعفًا في قدرة المعلم في استخدام استراتيجيات تدريسية ينمي من خلالها مهارات واستراتيجيات الفهم لدى تلاميذه في تدريس القراءة ، وتتمثل آراء تلك الدراسات في التالي :

- أن تدريس القراءة لتنمية الفهم يعتبر مطلبًا ضروريًا ومهمًا ، لأن تدريس القراءة في المرحلة المتوسطة لا زال تقليديًا يقتصر على عدة أسئلة يوجهها المعلم لتلاميذه عن محتوى النص بعد قراءته ، ونادرًا ما يتبع تدريسيًا صريحًا

يستهدف إدماج التلاميذ مع الاستراتيجيات المحددة .

- أن كثيرًا من المعلمين ، وبرامج تدريس القراءة قد وجهت قليلاً من الاهتمام لتنمية الفهم القرائي لدى المتعلمين ، حيث إن المعلمين يزودون تلاميذهم بقليل من التدريس المباشر لاستراتيجيات الفهم ، وبالتالي لا يوجهون أدنى اهتمام لتعليم تلاميذهم كيف يمكن استخدام استراتيجيات الفهم القرائي في المكان المناسب ، قبل وفي أثناء وبعد القراءة وتحديد فائدتها ، ولإمكانية توظيفها واستخدامها بفاعلية .
- أن معظم المدرسين يقضون معظم وقتهم في أثناء تدريس القراءة في طرح الأسئلة على التلاميذ ، ووقتًا قليلاً لتدريس استراتيجيات الفهم القرائي أو الإشارة إليها والتي يمكن أن يستخدمها التلاميذ للإجابة عن الأسئلة التي تطرح عليهم .
- أن غالبية من التلاميذ لا يرون المعلمين يدرسون الفهم على الرغم من وجود العديد من مهام الفهم المعقدة التي توجه إليهم ، ولكنها لا تزال غير واضحة بالنسبة لهم ؛ لأن المعلمين يعتقدون أن مهارات وسلوكيات الفهم سوف تنمو تلقائيًا لدى التلاميذ .
- أن تدريس الفهم يركز على الاستدعاء الحرفي لمحتويات النص المقروء دون التركيز على الاستراتيجيات التي تساعدهم في فهم هذا النص .
- أن المعلم عندما يستخدم بعض الألفاظ أو الجمل أو يوجهها لتلاميذه كـ : استَنتِج ، لخِّص ، اقرأ بين السطور ، فإنه لا يوضح للتلاميذ كيف يستنتجون ، ويلخصون ، ويقرأون بين السطور ، وبالتالي يلجأ التلاميذ إلى اتباع سلوكيات

قرائية لا تحقق الهدف من المهام المطلوبة ، وفي هذه الحالة عندما يفشل التلاميذ في قراءة ما بين السطور فإنهم يعتمدون بشكل كبير على خلفيتهم المعرفية أو التخمين البسيط للمعنى ، ولعل هذا ما يفسر السبب في أن العديد من التلاميذ يقدمون استنتاجات ضعيفة عندما يوجهون لاستنتاج ما وراء الكلمات . وأضاف أيضًا أن التلاميذ الذين يتجاهلون دلائل السياق - رغم أهميتها في تدعيم تفكيرهم - يعمدون إلى الاعتماد البسيط على الخبرة الشخصية مع العلم أن خلفية المتعلم المعرفية تلعب دورًا حيويًا في تحسين قدرته على الاستنتاج .

ومن هذا المنطلق قد أوصت العديد من الدراسات أهمية تزويد المعلمين في أثناء فترة الإعداد التربوي بالأساس النظري للبعد الخاص بالفهم القرائي واستراتيجيات ومداخل تدريسه وأهمية الشرح المباشر لعمليات وسلوكيات الفهم القرائي كأدوات مساعدة لتلاميذهم في تحسين الفهم .

وبالاطلاع على بعض الدراسات والأدبيات التربوية في مجال تدريس الفهم القرائي فقد أشارت تلك الدراسات والأدبيات إلى نماذج عدة لاستراتيجيات تدريس الفهم .

ومن أهم تلك الاستراتيجيات:

١- استراتيجية التدريس التبادلي Strategy Reciprocal Teaching .

٢- استراتيجية بناء المعنى Strategy K-W-L-H .

٣- استراتيجية Strategy SQ3R .

٤- استراتيجية علاقة السؤال بالجواب Strategy Question Answer Relationship

٥- المنظمات المتقدمة

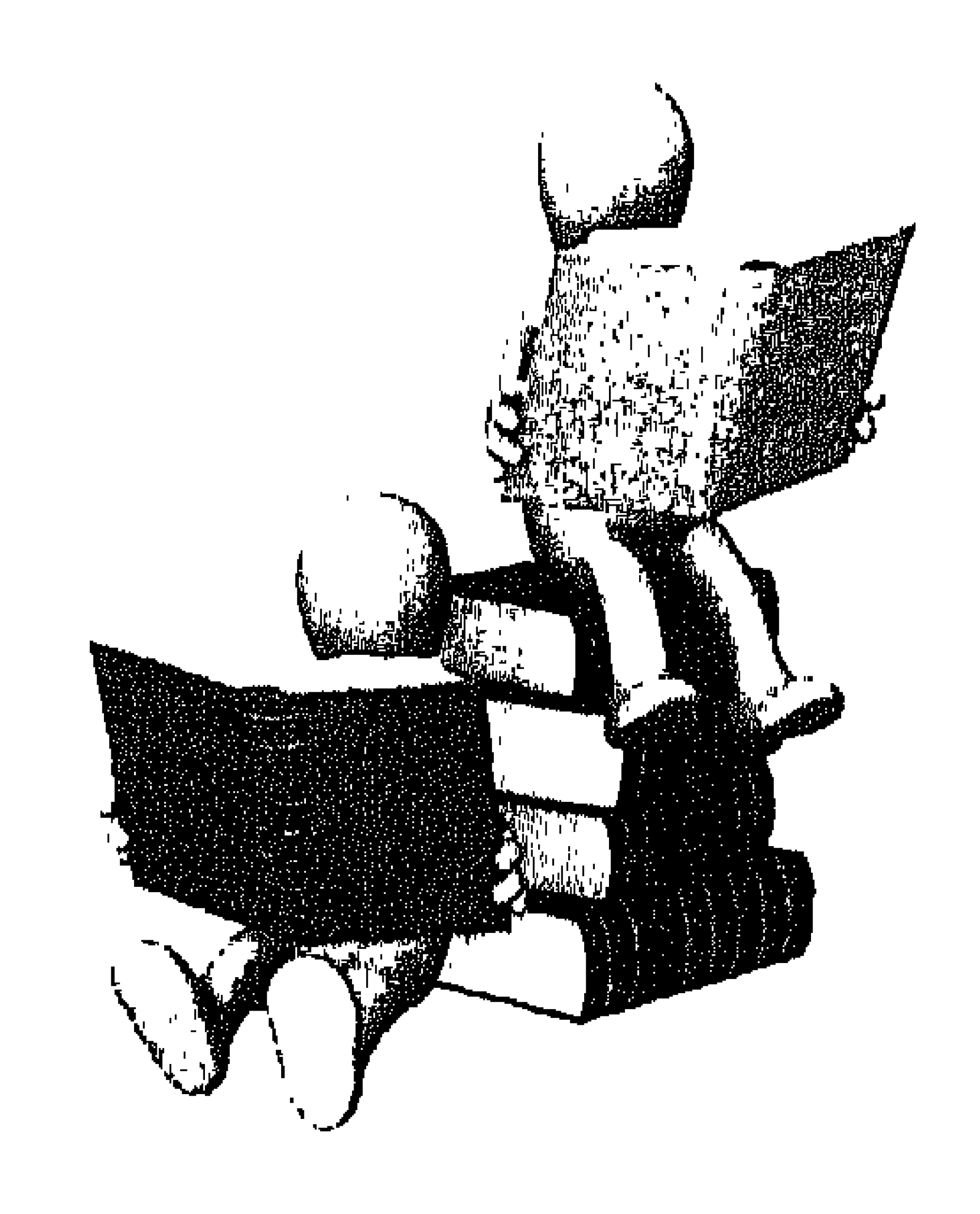
٦- العصف الذهني

٧- خرائط المفاهيم

٨- التفكير بصوت عالٍ

وسوف يتم تناول بعض هذه الاستراتيجيات بشيء من التفصيل في الفصول التالية .

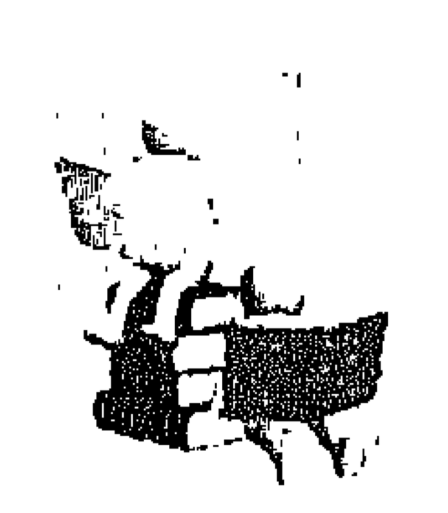
3



الفصل الثالث

استراتيجية بناء المعنى
K - W - L - H

- مفهومها
- مراحلها وإجراءات تنفيذها
- أهمية استخدام استراتيجية (K-W-L-H) في تدريس الفهم
- دور المعلم في أثناء تطبيق استراتيجية K-W-L-H في التدريس



الفصل الثالث

استراتيجية بناء المعنى

K - W - L - H

استراتيجية بناء المعنى

أ- مفهومها:

- إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تفيد في تدريس القراءة ، حيث تهدف إلى تنشيط المعرفة السابقة لدى الطلاب ، وجعلها نقطة انطلاق أو محور ارتكاز لربطها بالمعلومات الجديدة الواردة بالنص المقروء ، كما أنها تعد نموذجًا فنيًا فعالاً للتفكير النشط في أثناء القراءة ، ولتنمية مهارات الفهم القرائي .
- نموذج تدريسي وطريقة جيدة لمساعدة الطلاب على فهم ما يقرأونه ، والاحتفاظ بما درسوه ، اعتماداً على المعرفة السابقة لديهم ، من خلال عدة خطوات يتبعها المتعلمون هي :

K- مساعدة الطلاب على تذكر واستدعاء ما يعرفونه حول النص .

W- مساعدة الطلاب كي يحددوا ما يريدون تعلمه .

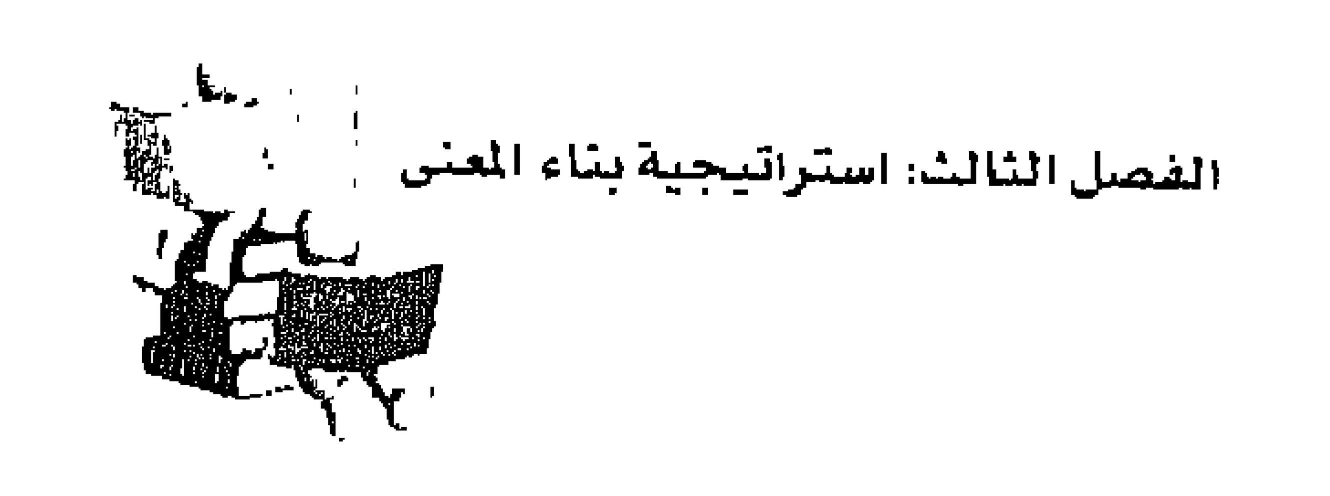
L- مساعدة الطلاب كي يميزوا بين ما تعلموه وما كان بخلفيتهم السابقة .

H- توجيه الطلاب نحو مصادر تعلم أخرى تثري وتضيف لمعلومات النص .

- استراتيجية تعليم يمكن استخدامها لتنشيط ما يعرفه الطلاب وما يريدون معرفته قبل القراءة ، وتتضمن قيام الطلاب بتصميم جدول يتضمن أربعة أعمدة ، يشير في الأول منهم إلى ما يعرفونه عن النص ، وفي الثاني ما يريدون معرفته ، وفي الثالث ما تعلموه بعد القراءة ، وفي العمود الأخير يتم الإشارة إلى عدة مصادر معرفية يتم من خلالها تزويد الطلاب بالمعلومات التي كانوا يودون تحصيلها من النص ولم يكتسبوها من خلال القراءة .
- استراتيجية فهم ما وراء معرفية ، صممتها (Donna Ogle 1986) لمساعدة الطلاب في تنشيط المعرفة السابقة لديهم ، وتحديد أهداف قراءة النص .
- العملية التي ينمذج فيها المعلم ويوجه فيها الاندماج النشط مع معلومات النص ، كما أنها مجموعة من العمليات تستخدم معلومات وخبرات الطالب كي تظهر لمساعدة كل طالب في بنا المعنى السليم من النص المقروء .
- مجموعة من الأنشطة التعليمية المتنوعة التي تستخدم قبل وفي أثناء وبعد القراءة ، والتي تدعم مقولة : إن القارئ الناجح هو المتعلم الذي يفكر تفكيرًا استراتيجيًا .
- استراتيجية صممتها Donna Ogle والتي تستخدم لتنشط المعرفة السابقة ، وتحديد الهدف من القراءة ، والتفكير فيما يتم تعلمه بالفعل بعد القراءة ، من خلال بناء مخطط بصري يتضمن أربعة أعمدة تستهدف من ورائها :

١- تنشيط المعرفة السابقة .

٢- توليد الأسئلة .



٣- تحديد النقاط الأساسية .

٤- تنمية القدرة على البحث والاستقصاء .

ومن خلال التعريفات السابقة يلاحظ ما يلي :

١- اختلفت التعريفات في النظر لاستراتيجية K-W-L-H باعتبارها استراتيجية تدريس ، أو استراتيجية تعلم ، أو أنشطة تعليمية ، أو عمليات تعليمية .

٢- اتفقت التعريفات السابقة على أن الهدف الأساسي من هذه الاستراتيجية هو تنشيط المعرفة السابقة ، وتحديد الهدف من القراءة من أجل تحسين فهم النصوص .

ب- مراحلها وإجراءات تنفيذها

إن استراتيجية K-W-L-H تمر بأربع مراحل أساسية هي :

١- ما أعرفه ؟ (K) What I know?

وهي خطوة استطلاعية ، وأسلوب فني يساعد الطلاب على استدعاء ما يعرفونه عن موضوع النص من معلومات وبيانات سابقة ، وفيها يتم ربط التعلم السابق باللاحق من المعلومات ، وتوجيه المعرفة الجديدة .

٢- ما أريد أن أعرفه ؟ (W) What I want to know ?

وفي هذه الخطوة يزيد المعلم من دافعية الطلاب للتعلم ، ويساعدهم على

تقرير وتحديد ما يرغبون في تعلمه من موضوع النص ، وذلك لتقليل الاختلاف بين المعرفة القبلية وبين ما يريدون تعلمه ، بالإضافة إلى تحديد ما يبحثون عنه ويرغبون في اكتشافه .

٣- ما تعلمته بالفعل (L) What I learned

وهو سؤال تقويمي لبيان مدى الإفادة من موضوع النص القرائي ، ويستهدف مساعدة الطلاب على تحديد ما تعلموه بالفعل من هذا الموضوع بعد أن يكون قد شارك في أنشطة التعلم الهادفة .

٤- كيف أتعلم أكثر (H) ? How Can I Learn More

وتستهدف هذه المرحلة مساعدة الطلاب في الحصول على مزيد من التعلم ، والاكتشاف والبحث في مصادر تعلم أخرى تنمي معلوماتهم ، وتعمق خبراتهم عن هذا الموضوع .

وفي هذه الاستراتيجية يُطلب من الطلاب ملء الجدول التالي :

جدول رقم (٢)

ما أعرفه؟ What I know ?	ما أريد أن أعرفه؟ What I want to know ?	ماذا تعلمت؟ What I Learned?	كيف أتعلم أكثر؟ How Can I Learn More?

ولتفعيل هذه المراحل الأربع فإن إجراءات تنفيذ هذه الاستراتيجية في تدريس الفهم القرائي تتمثل في ثلاث مراحل أساسية هي : مرحلة ما قبل القراءة ، مرحلة في أثناء القراءة ، مرحلة ما بعد القراءة . وهي :

١- مرحلة ما قبل القراءة (Before Reading Stage) وتتكون من أربع خطوات فرعية :

أ- العصف الذهني (Brainstorming) : حيث يطلب المعلم من الطلاب أن يقوموا بالتفكير وعصف الذهن حول ما يعرفونه عن الموضوع ، ومن ثم يقوم الطلاب باستحضار ومناقشة ما لديهم من معلومات حول موضوع القراءة . كما أن المعلم يمكن أن يوجه بعض الأسئلة للطلاب من أجل تعميق تفكيرهم ، واستثارة وتنشيط معلوماتهم ، مثل : أين تعلمت هذا ؟ كيف يمكن لك إثبات ذلك ؟ وهكذا . . . ويقوم المعلم بتسجيل جميع الأفكار على السبورة ليراها جميع الطلاب ، وفي هذه الخطوة فإن الطلاب إذا لم يجدوا إجابات كافية عن بعض الأسئلة التي لديهم - فإنهم يحتفظون بها كجزء من المعلومات التي يبحثون عن إجاباتها في أثناء القراءة .وبعد العصف الذهني يقوم الطلاب بتسجيل ما يعرفونه عن موضوع القراءة في نموذج هذه الاستراتيجية وذلك في العمود الخاص بـ (K) (ما الذي أعرفه عن الموضوع ؟) .

ب- تصنيف المعلومات (Categories of Information) : يقوم الطلاب في هذه الخطوة بتصنيف المعلومات التي ذكروها بحيث يبحث الطلاب عن مجموعة الأفكار المتشابه لجعلها في مجموعة واحدة ، وفي هذه الخطوة

يقوم المعلم بالمناقشة مع الطلاب لتصنف هذه المعلومات ودمج بعضها مع الآخر ، ويمكن للمعلم أن يساعد تلاميذه في هذه الخطوة من خلال تسجيله للأفكار المتشابه بمجموعة واحدة على السبورة أو في نموذج الاستراتيجية ، ويسأل المعلم الطلاب : لماذا وضعنا هذه الأفكار في هذه المجموعة ؟ ومن الممكن أيضًا أن يتيح المعلم للطلاب الفرصة كي يفكروا بصوت مسموع ويقوم هو بتسجيل الأفكار المتشابه أمام الطلاب . بعد ذلك يقوم الطلاب بإكمال وكتابة تصنيف المعلومات في نموذج الاستراتيجية .

جـ- توقع التلاميذ (Anticipating) : يصبح الطلاب مهرة في التعامل مع النصوص عندما يكون لديهم القدرة على التوقع بما سيقدمه المؤلف من معلومات في هذا النص . ولكي يبدأ الطلاب في هذه العملية فإن المعلم يمكنه أن يقول للطلاب : لو أردنا أن نكتب عن هذا الموضوع ، فما أنواع المعلومات التي يمكن أن يتضمنها هذا النص ؟ ومن خلال هذه الخطوة فإن الطلاب سيفكرون في العديد من المعلومات المتقدمة التي يمكن أن يحتويها النص .

د- أسئلة التلاميذ (Questioning) : يقوم الطلاب بكتابة الأسئلة التي يرغبون في معرفة إجاباتها في أثناء القراءة ، ويقومون بتعبئة العمود الثاني (W) بما يريدون أن يعرفونه عن موضوع القراءة . إن دور المعلم في هذه الخطوة مهم جدًا بحيث يساعد الطلاب في التركيز على الأسئلة المهمة ، وفي توضيح المعلومات الجزئية ودفع التعارض بين المعلومات



وذلك بقوله :ماذا تقصد بهذا ؟ وضح هذا الأمر بشكل آخر وهكذا . . .
ولا شك أن طرح هذه الأسئلة يساعد الطلاب في توجيه ومعرفة هدفهم من القراءة ؛ لأن هذا يجعلهم يركزون على معلومات النص ويراقبون قراءتهم .

٢- مرحلة أثناء القراءة (During Reading Stage) : تتمثل مهمة الطلاب في هذه المرحلة في القراءة النشطة ، والبحث عن المعلومات الجديدة ، بالإضافة إلى محاولة الإجابة عن الأسئلة . ومن المستحسن في هذه المرحلة أن يقوم المعلم ابتداءً بتقسيم النص إلى فقرات ، ومن ثم يقوم الطلاب بأنفسهم بتنفيذ هذا مستقبلاً إذا عرفوا خطوات هذه الاستراتيجية . ومن الممكن في هذه المرحلة أن يقوم الطلاب في فقرة أو فقرتين بتحديد الإجابات التي كتبوها في نموذج الاستراتيجية ، العمود ((Kما الذي أعرفه عن الموضوع ؟ وبالتالي يصبح الطلاب واعين - قبل قراءة النص كاملاً - لما تعلموه ، وكذلك لما لم يفهموه ويستوعبوه . إضافة إلى هذا فإن الطلاب في أثناء القراءة وعندما يقابلون معلومات جديدة ، فإنه يمكنهم أن يضيفوا أسئلة جديدة للعمود (W) (ما الذي أريد أن أعرفه عن الموضوع ؟) ؛ ولهذا فإن الطلاب في أثناء القراءة سيفكرون في : ماذا قرءوا ، وسيراقبون تعلمهم وربما يبدعون أسئلة جديدة تقودهم في أثناء القراءة ، كذلك فإن الطلاب في أثناء القراءة عليهم أن يسجلوا المعلومات الجديدة في نموذج الاستراتيجية عمود (L) (ما الذي تعلمته ؟) ؛ وهذا سوف يساعدهم في اختيار المعلومات الجديدة المهمة من كل فقرة من فقرات النص .

٣- مرحلة ما بعد القراءة (After Reading Stage) : يقوم الطلاب بمناقشة ما تعلموه في أثناء القراءة ، كذلك يقومون بمناقشة ومراجعة الأسئلة التي طرحوها قبل وفي أثناء القراءة من أجل تحديد الموقف منها ، فإذا كانت بعض الأسئلة لم يجب عنها ، فإن المعلم يمكن أن يشجع الطلاب على البحث عن معلومات إضافية وذلك بقراءة مواد إضافية تساعدهم في هذا . وهذا ما سيتم وضعه في العمود الرابع (H) (كيف أتعلم أكثر ؟) .

ج- أهمية استخدام استراتيجية (K-W-L-H) في تدريس الفهم القرائي

توصلت الدراسة التي أجراها (وحيد السيد حافظ ، ٢٠٠٨) إلى فاعلية استخدام استراتيجيتي التعليم التعاوني الجمعي واستراتيجية (K - W - L) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية . وقد أرجع الباحث هذه النتيجة وخاصة فيما يتعلق باستراتيجية بناء المعنى – إلى أن هذه الاستراتيجية قد جعلت التلميذ وما لديه من خبرات الركن الأساسي في الموقف التعليمي ، ووفرت نوعًا من التعلم المتمركز حول الطالب ، وهذا بدوره جعل الطالب أكثر تركيزًا واستيعابًا للنصوص المقررة . فضلاً عن أن إجراءات تنفيذ هذه الاستراتيجية تسمح للطلاب بتبادل المعلومات التي يعرفونها عن النص المقروء ، وتمكنهم من وضع أهداف للقراءة ، الأمر الذي كان له أكبر الأثر في عملية الفهم والاستيعاب لديهم الأمر الذي يكسبهم العديد من المهارات ، وهي :

١- تعيين وتحديد الخلفية المعرفية عن الموضوع المقروء .

٢- تحديد الهدف من القراءة .

٣- اختيار الفكرة الرئيسية والتفاصيل الداعمة .

٤- تحليل النص .

٥- تصنيف المعلومات .

٦- التلخيص .

وأضاف (إبراهيم أحمد بهلول ، ٢٠٠٤ ، ١٨٥) أن استخدام استراتيجية بناء المعنى في التدريس قد بني على ما اختصت به هذه الاستراتيجية من فوائد تعود على المعلم والمتعلم والتي تمثلت في أنها :

١- تعزز فكرة التعلم التي تجعل الطالب محور العملية التعليمية بدلاً من المعلم .

٢- تمكن المعلم من أن يحقق وثبات عظيمة لتعزيز بيئة التعلم الصفي .

٣- تمكن المعلم من تحديد أهداف واضحة يضعها في بداية العام الدراسي ، ثم يفكر مع طلابه بشكل متسق ومتعاون ما إذا كانت هذه الأهداف قد تحققت أم لا .

٤- تساعد المعلم في إكساب طلابه العمليات والسلوكيات القرائية التي تمكنهم من معالجة أي نص قرائي مهما كانت درجة صعوبته وذلك من خلال تنشيط معرفتهم السابقة ، وإثارة فضولهم .

٥- تمكن المعلم من استخدام هذه الاستراتيجية في أي صف دراسي وفي أي

مادة دراسية بسبب قوة الأساس الذي تستند عليه .

٦- تمكن الطلاب من تقرير وقيادة تعلمهم الخاص .

أوضح أن استراتيجية K -W - L قد غيرت ونقلت مسئولية التعلم من المعلم إلى المتعلم ، هذا التحول في عملية التعلم يتضمن أن يتحكم المتعلم في عملية تعلمه ويعرف متى وكيف يستخدم استراتيجيات الفهم بفاعلية ، كما أوضح أنها تحسن مهارات التفكير الناقد ، وحل المشكلات .

د- دور المعلم في أثناء تطبيق استراتيجية K- W-L-H في التدريس.

هناك بعض الأدوار التي لا بد أن يراعيها المعلم عند تنفيذ هذه الاستراتيجية ، حتى تؤتى ثمارها بطريقة صحيحة في أثناء مرحلة التطبيق وهي :

١- توجيه المتعلمين نحو قراءة العنوان ، ومن ثم سؤال أنفسهم السؤال التالي : (ماذا أعرف عن موضوع النص؟) ، مع ضرورة مساعدتهم على توليد أكبر قدر من الأسئلة ، مع التقدم في استخدام الاستراتيجية .

٢- متابعة زيادة عدد الأسئلة ، وذلك بحساب الوقت الملائم لمقدار تنمية طلاقة المتعلمين ، فكلما زاد عدد الأسئلة التي يضعها كل متعلم مع تقدم الوقت في استخدام الاستراتيجية في زمن قصير كلما أعطت الاستراتيجية فعالية أكثر ، مع مراعاة الاختصار في الوقت الخاص بالسؤال حيث لا يتجاوز خمس دقائق من الحصة .

٣- ضرورة تكرار الأسئلة مع المتعلمين في أثناء استجاباتهم ، حتى تثبت المعلومة ولا تكرر الأسئلة مع متعلمين آخرين .

٤- كتابة الأفكار في العمود الأول ، مع ضرورة قبول أي فكرة لها علاقة بالموضوع ، وإن كانت خاطئة ، فدور المعلم هنا ليس تصحيح أو تقويم الأفكار ، ولكن تشجيع الطلاب على توليد أكبر قدر منها .

٥- قبل القراءة ، على المعلم أن يسأل المتعلمين (ماذا تريدون معرفته عن الموضوع؟) ويحصل على خمس أو ست أفكار ويكتب الأسئلة حولها .

٦- في مرحلة القراءة وبعد أن يضع المتعلمون سؤال (ما الذي أريد أن أعرفه من النص ؟) .هنا يبدأ المعلم بتوجيه المتعلمين بوضع الهدف لأنفسهم من القراءة ، وضرورة البدء بصياغة الأسئلة بصيغة العموم أي «أعطني كافة الأسئلة التي يمكن أن تطرح من خلال قراءة النص» ، وما الأسئلة التي ترى أنها لم ترد ، وكنت تتمنى أن توجد في النص ؟ .

٧- يتم وضع علامة(✓) بقرب الفكرة التي أكدها النص في أثناء القراءة .

٨- بعد ذلك يتيح المعلم الفرصة للطلاب ما بين ثلاث إلى خمس دقائق كي يقرأ المتعلمون النص ويقومون بملء العمود الثالث من الجدول (ما الذي تعلمته عن الموضوع ؟) . ويمكن علمه كنشاط منزلي .

٩- في المرحلة الأخيرة من استراتيجية K- W-L-H يوجه المعلم طلابه إلى عدة مصادر علمية تمكنهم من الاستزادة معرفيًا حول النص المقروء .

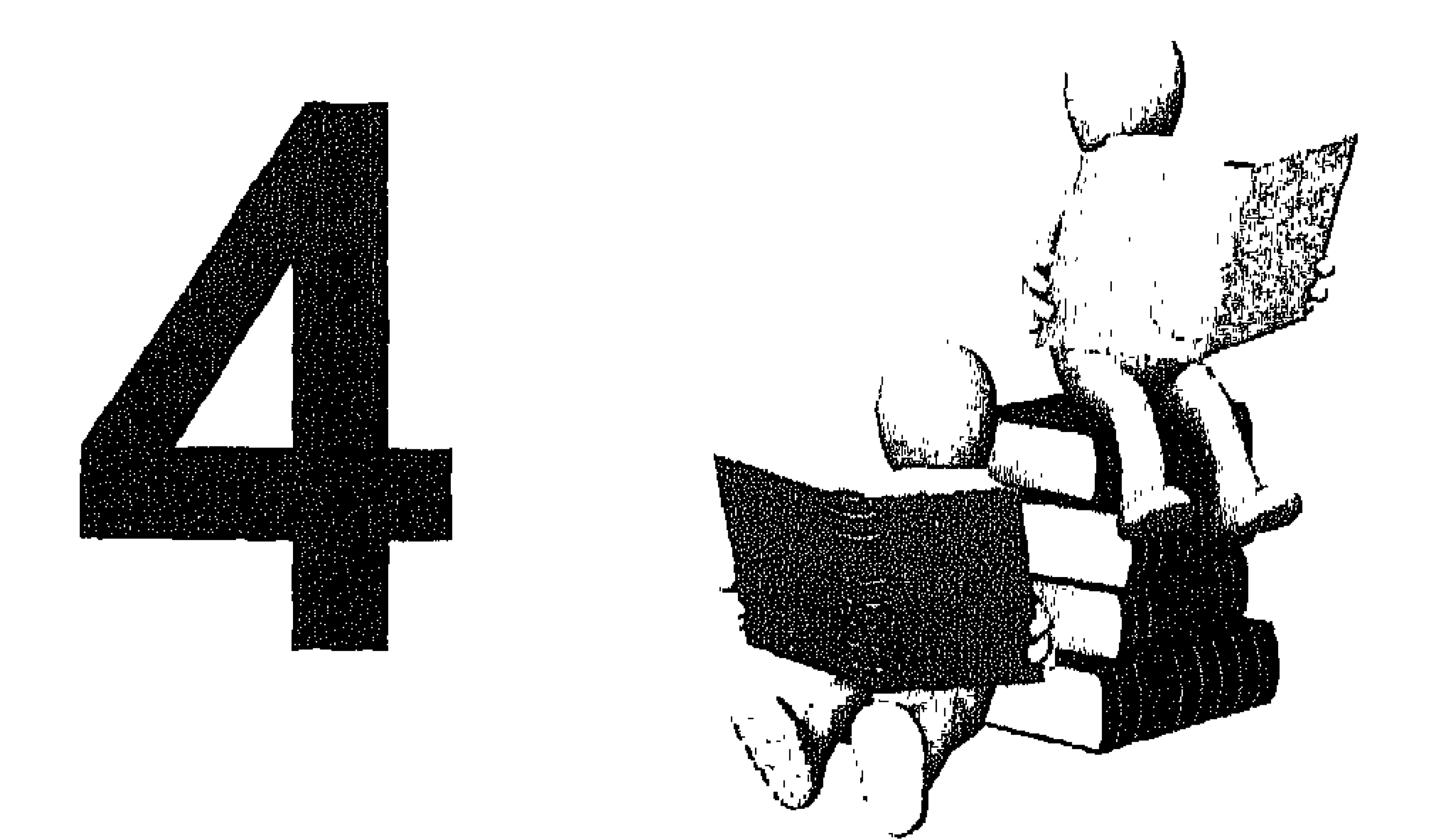
ومن خل العرض السابق لاستراتيجية K-W- L- H فقد تم التوصل إلى التالي :

١- أن هذه الاستراتيجية تعد إحدى الاستراتيجيات ذات الفاعلية والتأثير في تغير مسار عملية التعلم وتحسين مخرجاته .

٢- أنها تصلح لكل المواد الدراسية ، وكل الصفوف التعليمية .

٣- أنها تستهدف تحسين الفهم القرائي عن طريق تنشيط المعرفة السابقة لدى الطلاب عن موضوع النص وتحديد أهداف القراءة وما يستتبع ذلك من عمليات وسلوكيات معرفية .

٤- أن إجراءاتها ومراحلها الأربع تستخدم خلال مراحل القراءة الثلاث قبل وفي أثناء وبعد الانتهاء من قراءة النصوص ، مما يدعم اشتراك المعلم والطلاب المستمر خلال عملية القراءة .



الفصل الرابع

استراتيجية علاقة السؤال بالجواب QAR

- مميزات استراتيجية علاقة السؤال بالجواب
- مستويات علاقة السؤال بالجواب QAR
- مميزات استراتيجية علاقة السؤال بالجواب QAR



الفصل الرابع

استراتيجية علاقة السؤال بالجواب

Question Answer Relationship

استراتيجية علاقة السؤال بالجواب

إن استراتيجية علاقة السؤال بالجواب (QAR) هي إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تساعد في تنمية الفهم القرائي ومهاراته لدى المتعلمين ، ورفع مستوى التفكير وتنمية الوعي بما وراء المعرفة لديهم .

إن الطلاب في أثناء التعلم لم يدربوا على كيفية البحث عن مصادر المعلومات (**مصادر إجابات تساؤلاتهم**) في حين أنهم في كثير من الأحيان يدربون على كيفية توجيه السؤال وصياغته صياغة جيدة . فقد وضعت استراتيجية علاقة السؤال بالجواب لمساعدة الطلاب ليس فقط في تعليمهم كيفية توجيه السؤال ، ولكن أيضاً كيفية البحث عن إجابات لتساؤلاتهم . حيث إن الطلاب يحتاجون إلى فهم : أن العديد من إجابات تساؤلاتهم عن النص لا توجد صريحة في سطوره ، بل إن الأمر يتطلب قيامهم بالعديد من الأنشطة العقلية الناقدة للتوصل إلى فهم العلاقة بين الأسئلة ومصادر الإجابة عنها ، كقراءة ما بين السطور ، وما وراء السطور مثلاً .

ويُمثل تصنيف (Pearson and Johnson 1978) علاقة السؤال بالجواب في ثلاث فئات للأسئلة وهي :

١ - **صريحة في النص Text Explicit =Right There** : وتعني أن نص السؤال والإجابة يوجد صراحة في النص .

٢- **ضمنية في النص Text Implicit = Think and Search** : وتعني أن المعلومات التي ترتبط بالإجابة عن السؤال موجودة في النص ولكن تتطلب من الطالب البحث في جمله وفقراته لاستنتاج الإجابة .

٣- **الإجابة تتم عن طريق خبرة القارئ السابقة On my Own** : وهنا يقوم القارئ بمفرده بالإجابة عن الأسئلة مستعينًا بخبرته السابقة وتجاربه الشخصية ، أي أن الإجابة لا توجد في النص .

وقد طور (Raphael, T.1984) هذه الاستراتيجية بناء على التصنيف السابق مشيرًا إلى أن مصادر المعلومات الخاصة بالإجابة عن تساؤلات الطلاب توجد في مصدرين أساسين وهما :

١- **مصدر خارجي** : وهي المعلومات الموجودة في النص . External Source .

٢- **مصدر داخلي** : وهي المعرفة السابقة لدى الطالب وخبرته عن النص . Internal Source .

ووفقا لهذين المصدرين فقد صنف (Raphael, 1984) الأسئلة ومصدر الإجابة عنها (علاقة السؤال بالجواب) إلى أربعة مستويات اعتمادًا على العلاقة الثلاثية بين السؤال والنص والمتعلم ، حيث يندرج المستويان الأول والثاني



ضمن المصدر الأول ، والمستويان الثالث والرابع ضمن المصدر الثاني وذلك وفقا للتالي :

١- المستوى الأول: Right there = In the text **«في النص»**.

ويشير هذا المستوى إلى أن إجابة السؤال واضحة وموجودة في جملة واحدة في النص القرائي ، ويمكن للطلاب تحديدها وذلك بوضع خط تحتها أو تظليلها . وهذا المستوى ينمي لدى الطالب بعض استراتيجيات الفهم القرائي مثل : التصفح ، تدوين الملاحظات ، استخدام دلالات السياق .

٢- المستوى الثاني Think and share **« فكروا بحث»**

يشير هذا المستوى إلى أن إجابة السؤال ضمنية غير صريحة وتحتاج من الطالب أن يقوم بعملية بحث واستنتاج لما بين سطور القطعة لأنها موجودة في النص ولكنها في عدة جمل أو عدة فقرات . وهذا المستوى ينمي لدى الطلاب بعض استراتيجيات الفهم القرائي مثل تحديد الأجزاء المهمة ، التلخيص ، التصور البصري ، الاستيضاح ، عمل ترابطات واستنتاجات .

٣- المستوى الثالث Author and you **«أنت والمؤلف»**

وفي هذا المستوى لا تكون الإجابة المطلوبة موجودة في النص المقروء لذا يكون الطالب في حاجة إلى ما زوده به الكاتب من معنى بالإضافة إلى معرفته السابقة ، وخبراته الشخصية ، حتى يتمكن من الإجابة عن هذا النوع من

الأسئلة وينمي هذا المستوى لدى الطلاب بعض استراتيجيات الفهم القرائي مثل : التوقع ، التصور البصري ، عمل ترابطات واستنتاجات .

٤- المستوى الرابع On my own «معتمدا على نفسي»

بعد قراءة النص والتفكير فيه يجب أن يكوِّن الطلاب الإجابة بأنفسهم ، لأن السؤال قد يتطلب رأيا ، أو ارتباط نص بنص آخر ، وبهذا نجد أن الطالب ليس بحاجة إلى قراءة النص لكي يجيب عن الأسئلة ، وإنما تعتمد إجابته على خلفيته المعرفية وخبرته الشخصية حول النص المقروء . ومن أهم استراتيجيات الفهم القرائي التي تمنى خلال هذا المستوى لدى الطلاب : تنشيط المعرفة السابقة ، عمل ترابطات بين النص وخبرة الطالب .

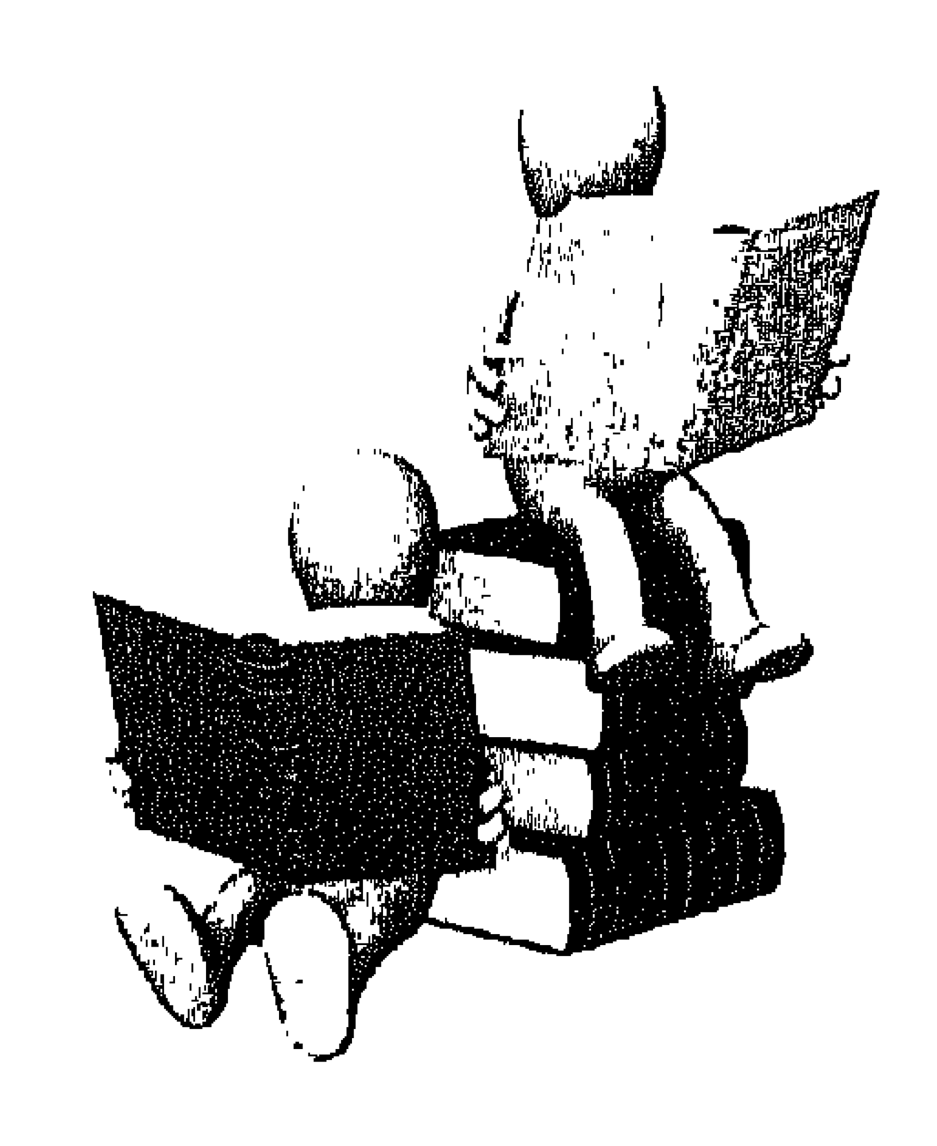
مميزات استراتيجية علاقة السؤال بالجواب:

- من أهم الاستراتيجيات التي تساعد في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب ، وذلك لأنها تستخدم قبل وفي أثناء وبعد القراءة ، فضلا عن أنها تنمي العديد من استراتيجيات الفهم لدى الطلاب :
- أن استراتيجية علاقة السؤال بالجواب من أهم الاستراتيجيات التنظيمية التي تيسر التأكد من مدى تحقق مستويات التعلم المختلفة .
- أنها تحسن مستوى تفكير الطلاب ، وتنمي الوعي بما وراء المعرفة لديهم .
- أنها توجه الطالب ذاتيا باستخدام العمليات ما وراء معرفية مثل التخطيط ، ومراقبة الذات ، والتقويم .



- تنمي العديد من استراتيجيات الفهم القرائي مثل التصفح ، التوقع ، عمل ترابطات ، استنتاجات ، التلخيص ، تحديد الأجزاء المهمة في النص ، التصور البصري ، الاستيضاح . .إلخ
- أنها تخبر الطلاب بكيفية تحديد الإجابة والبحث عنها .
- تحمل الطلاب مسئولية تعلمهم وتفكيرهم ، حيث إنهم يوجهون المناقشة بدلاً من الاعتماد على المعلم .
- أن هذه الاستراتيجية تتطلب حيوية من التلميذ في التعامل مع النص المكتوب مما يزيد من وعيه بمتطلبات الفهم قبل وفي أثناء وبعد القراءة .
- رفع مستوى وعي الطلاب بمصادر المعلومات للإجابة عن أسئلة النص المطروحة .

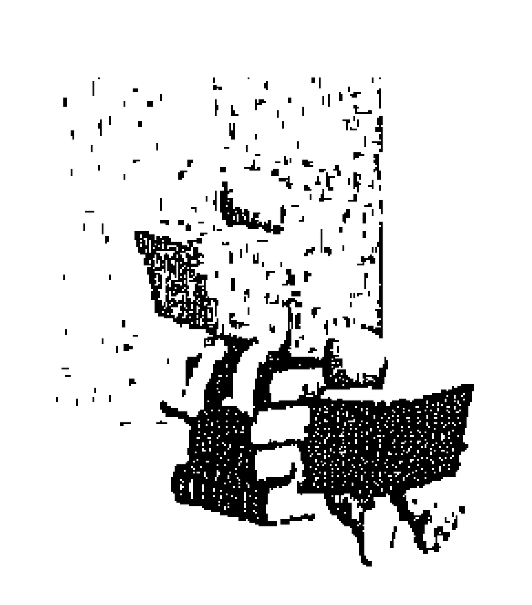
5



الفصل الخامس

استراتيجية المنظمات المتقدمة

- مقدمة
- الأسس السيكولوجية للمنظمات المتقدمة
- أساليب اكتساب المعرفة
- أنواع المنظمات المتقدمة
- دور المنظمات المتقدمة في التعليم والتعلم
- استخدام المنظمات المتقدمة في التدريس
- خطوات استراتيجية المنظمات المتقدمة
- دور المعلم والمتعلم في نموذج أوزوبل للتعلم اللفظي ذي المعنى
- نموذج إجرائي لأحد موضوعات النحو باستخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة



الفصل الخامس

استراتيجية المنظمات المتقدمة:

Advanced Organizers

مقدمة:

ترجع نظرية «أوزوبل» للتعلم القائم على المعني إلى عالم علم النفس المعرفي دافيد أوزوبل الذي حاول من خلال هذه النظرية تفسير كيف يتعلم الأفراد المادة اللفظية المنطوقة والمقروءة .

يرى «أوزوبل» أن كل مادة أكاديمية لها بنية تنظيمية تتميز بها عن المواد الأخرى وفي كل بنية تشغل الأفكار والمفاهيم الأكثر شمولاً وعمومية موضع القمة ثم تتدرج تحتها الأفكار والمفاهيم الأقل شمولية وعمومية ثم المعلومات التفصيلية الدقيقة .

وأن البنية المعرفية لأي مادة دراسية تتكون في عقل المتعلم بنفس الترتيب من الأكثر شمولاً إلى الأقل شمولاً ، ومن ثم يرى «أوزوبل» أن هناك تشابه بين بنية معالجة المعلومات في كل مادة وبين البنية المعرفية التي تتكون في عقل المتعلم من هذه المادة .

ويفترض أوزوبل أن التعلم يحدث إذا نظمت المادة الدراسية في خطوط

مشابهة لتلك التي تنظم بها المعرفة في عقل المتعلم .

حيث يرى أن المتعلم يستقبل المعلومات اللفظية ويربطه بالمعرفة والخبرات السابق اكتسابها وبهذه الطريقة تأخذ المعرفة الجديدة بالإضافة للمعلومات السابقة معنى خاص لديه .

وقد سعى أوزوبل إلى دراسة البنية المعرفية لدى المتعلم ، والعمليات العقلية العليا من أجل تحقيق تعليم ذي معنى ، وزيادة مستوى فاعلية عمليات المعالجة الذهنية للمعلومات ويتم ذلك عن طريق توظيف عمليات عقلية معرفية متعددة ، وفي أزمان معقولة تسهم في تخزين هذه المعرفة ، ونقلها ودمجها في البنى المعرفية للمتعلم وقد قصد أوزوبل بالمنظم المتقدم «ما يقدم للطلبة من مواد ممهدة عامة في بداية الموقف التعليمي ، عن بناء الموضوع والمواد الدراسية التي يراد معالجتها ؛ بهدف تسهيل عملية تعلم المفاهيم والأفكار والقضايا المرتبطة بالموضوع .

الأسس السيكولوجية للمنظمات المتقدمة:

هناك عدد من الأسس التي يفترضها أوزوبل لاستخدام المنظمات المتقدمة وهي :

- يجب أن تقدم المعلومات للمتعلم بطريقة مناسبة ليتسنى له معالجة المعلومات ذهنيا .
- يتضمن المنظم المتقدم تقديم المعلومات ملخصة في البداية ومجردة وشاملة ، حتى يتسنى ربط المعلومات الجديدة بما لدي المتعلم من خبرات سابقة ، فإنه



لا بد من الاعتماد على ما يسميه أوزوبل الركائز الفكرية . (Ideational Anchoress)

- ينبغي أن يمثل المنظم المتقدم المفاهيم الأساسية ، وأن يتوافر فيه الوضوح والشمول والتسلسل المنطقي والعمومية والإيجاز .
- المنظم المتقدم الأكثر فاعلية هو الذي يستخدم مفاهيم ومصطلحات وقضايا موجودة ومألوفة لدي المتعلم ، ويتضمن توضيحات وتشبيهات مناسبة .

ويتم دمج المعلومات الجديدة في البنية المعرفية المتوافرة لدي المتعلم عن طريق تمثل Assimilation هذه المعلومات من خلال عملية يدعوها أوزوبل «التضمين» Subsumption وهي عملية إيجاد العلاقات بين المفاهيم والأفكار التي تنطوي عليها المادة الجديدة ، والمفاهيم والأفكار التي تنطوي عليها البنية المعرفية السابقة ،ودمجها جميعا فيما بينها بطريقة يتم تعديلها .لينتج عنها : مفاهيم وأفكار جديدة تساهم في نمو البنية السابقة وتطويرها فيما يعرف بالتلاؤم Accommodation أي تعديل البنية المعرفية القائمة لتناسب المثيرات والخبرات الجديدة وتجرى هذه العملية أثناء عملية التمثل لكي تتفق هذه البنية مع الواقع الخارجي .

ويفترض أوزوبل وجود نظام معين عند المتعلم لتخزين معلوماته ، يجري في إطاره عملية تصنيف المفاهيم الأكثر عمومية وتجريدا بواسطة المفاهيم الأقل عمومية وتجريدا ، وهذا يعني أنه إذا نظم المحتوى بطريقة هرمية متسلسلة تناسب نظام التخزين السائد عند المتعلم ؛ فإنه يصبح أسهل استرجاعا .

وبذلك فإنه عند دخول المادة التعليمية الجديدة إلى المجال المعرفي للفرد يحدث لها احتواء أو دمج داخل نظام هرمي أكثر عمومية وشمولاً ، وبذلك يتم تمايز وتصنيف المعرفة الجديدة داخل إطار مفاهيمي في غير تعسف ، وبقدر ما تكون مكونات البنية المعرفية من : معلومات ، ومفاهيم ، وأفكار في حالة ثبات ووضوح ، بقدر ما يساعد ذلك على إتمام عملية الاحتواء بدرجة أكبر من الفاعلية .

أساليب اكتساب المعرفة:

يتم اكتساب المعرفة وفق نموذج أوزوبل بطريقتين رئيسيتين هما :

قد يكون التعلم استقباليا وقد يكون اكتشافيا ، وذلك حسب طرق توفير المعلومات للمتعلم ، كما يمكن أن يكون آليا أو ذا معنى ، وذلك حسب طرق معالجة المتعلم لهذه المعلومات ، وبذلك يعتقد أوزوبل أن هناك أربعة أنواع للتعلم هي :

١- التعلم الاستقبالي ذو المعنى Meaningful Reception Learning

ويحدث هذا النوع من التعلم عندما يعرض المعلم على المتعلم المادة التعليمية ، أو أي معلومات في صورتها النهائية ، بعد إعدادها وترتيبها بشكل منطقي ، فيقوم المتعلم بتحصيل معاني هذه المادة وربطها أو دمجها بخبراته الراهنة وبنيته المعرفية .



٢- التعلم الاستقبالي الصم Rote Reception Learning

ويحدث هذا النوع من التعلم عندما يعرض المعلم على المتعلم المعلومات التي تم إعدادها بطريقة منتظمة ، ومرتبة ، وتامة ، فيقوم المتعلم بحفظ هذه المادة كما هي دون التأمل فيها ، أو إدماجها بما لديه من رصيد معرفي أو خبرات سابقة ، ولذلك يصعب عليه استرجاعها في المستقبل ، ويتم الاحتفاظ بها من أجل هدف الاستدعاء المؤقت المرتبط بهدف مرحلي مؤقت ، وقد يستوعب الطالب المعلومات التي تعرض عليه بطريقة تعسفية مثل حفظ مقاطع شعرية لا معنى لها .

٣- التعلم الاكتشافي ذو المعنى Meaningful Discovery Learning

ويحدث هذا النوع من التعلم عندما يقوم المتعلم باكتشاف المادة التعليمية وفحص المعلومات والبيانات المتعلقة بها ، ثم يقوم بربط خبراته الجديدة المستخلصة من هذه الأفكار والمعلومات بخبراته السابقة ودمجها في بنيته المعرفية .

٤- التعلم الاكتشافي الصم Rote Discovery Learning

ويتم هذا النوع من التعلم عند بحث المتعلم عن حل لمشكلة تعليمية تعرض عليه ، وفي هذا النوع يستوعب المتعلم الحل دون ربطه بخبراته المعرفية السابقة ، وبذلك يكون الاكتشاف آليا دون أن يعمل ما لديه من مخزون أو خبرات ، كما أنه يحفظ خطوات الحل ويستظهرها دون ربطها بأي معلومة أو

مفهوم أو قضية ، وقد يكون اكتشاف المتعلم هذا جزئيا أو كليا والتفكير وفق هذه الطريقة لا يؤدي بالمتعلم إلى القدرة على استخدامها في مواقف جديدة أو مستقبلية .

وقد ركز أوزوبل في نموذجه التعليمي على ثلاثة أمور مهمة هي :

- طرق تنظيم المعرفة والمادة الدراسية (محتوى المنهاج) .
- أساليب العقل في معالجة المعلومات الجديدة (التعلم) .
- أساليب تقديم المادة الجديدة للمتعلمين (التدريس) .

أنواع المنظمات المتقدمة:

هناك نمطان من المنظمات المتقدمة :

١- **منظم متقدم شرحي (تفسيري) Expository** : ويستخدم عندما تكون المادة التي سيدرسها الطلاب جديدة ، ولم يألفوها من قبل .

٢- **منظم متقدم مقارن Comparative** : ويستخدم عندما تكون المادة التي سيدرسها الطلاب ليست كلها جديدة عليهم .

إن المنظمات المتقدمة تشبه الملخصات العامة Over Views في خصائصها ، حيث تقدم للطالب في إطار نظري على شكل مكتوب مع إمكانية استخدام أطر أخرى ، كالصور ، والرسوم الخطية ، والتسجيلات المسموعة والمرئية ، وبصرف النظر عن الشكل الذي يأخذه كل منهما - المنظمات المتقدمة ، والملخصا العامة - فإنه توجد في كل منهما - خاصة المنظمات المتقدمة - صعوبة في

تصميمها وحتى في كتابتها في الوقت الذي تتوفر فيه تقنية حقيقية متطورة في ميدان التربية وعلم النفس في كتابة الاختبارات القبلية Pre-tests والأهداف السلوكية Behavioral Objectives في حين أنه لا توجد تقنية مماثلة في تصميم وكتابة المنظمات المتقدمة ، وباختصار : الاختبارات القبلية والأهداف السلوكية ، والملخصات العامة ، والمنظمات المتقدمة (السابقة) كلها تخدم غرض استراتيجية ما قبل التدريس (التعليم) ، فهي تعطي الطلاب توجيهات للتعلم من خلال وظيفتها التقديمية ، والتوقعية النفسية لما سوف يتبع ، مع ملاحظة أن هذه الاستراتيجيات القبلية الأربع ، تختلف جوهرياً عن بعضها في الشكل والوظيفة ، فمثلاً بالنسبة للشكل : الاختبارات القبلية ، والأهداف السلوكية تأخذ شكل قائمة ، بينما الملخصات العامة والمنظمات المتقدمة (السابقة) تأخذ غالباً شكل قطع مكتوبة ، وبالنسبة للوظيفة : فإن ديفيز وهارتلي (١٩٧٦) يعتقدان أن الاختبارات القبلية لها وظيفة تحذيرية ، والأهداف السلوكية لها وظيفة تبليغية والملخصات العامة لها وظيفة تحضيرية والمنظمات المتقدمة(السابقة)توضح للطلاب ما سوف يتعلمونه لاحقاً .

دور المنظمات المتقدمة في التعليم والتعلم:

يتحدد دور المنظمات المتقدمة في التعلم والتعليم بما يلي :

- تساعد المتعلمين على فهم واستيعاب المادة الدراسية ، وذلك لاستعمالها من قبل التلاميذ كمراسٍ أو محاور ينظمون ويبوبون على أساسها وضمنها المعلومات والتفاصيل المتعاقبة .

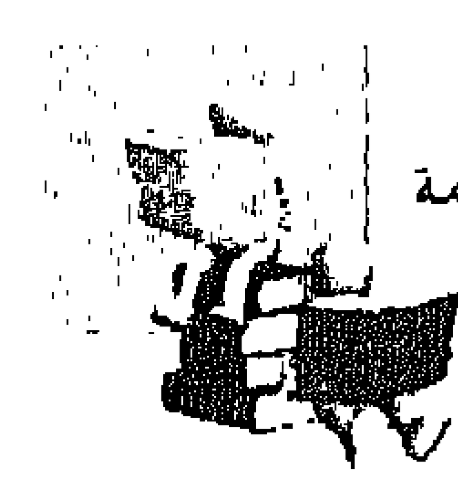
- تعين المتعلمين على تذكر المادة بشكل أسهل وأكثر ، وبالتالي إتاحة الفرص لهم لاستعمالها في حياتهم اليومية بأسلوب أجدى وأنفع .
- تساعد المعلم على انتقاء ما يفيد من المعلومات ، وما يتعلق منها مباشرة بالموضوع تاركا التفاصيل الثانوية ، أو شتات الحقائق الأخرى جانبا ، كما تعينه على حصر معلوماته وتبويبها واستخدام أفضل وسائل تدريسية لإيصال هذه المعلومات لطلابه .
- تساعد على اكتساب كميات كبيرة من المعلومات بطريقة فعالة ومعقولة .
- تزود المتعلمين بمخطط عام للمادة التي سيتم تعلمها .
- تنمي الاستقلالية والنقد الذاتي لدى المتعلمين .

استخدام المنظمات المتقدمة في التدريس:

لتطبيق استراتيجية المنظمات المتقدمة بشكل مفيد وبناء في التدريس ، يجب أن يراعي المعلم المرحلتين العمليتين التاليتين :

الأولى : مرحلة ما قبل التدريس وتشمل العمليات التالية :

- الاطلاع الجاد على المادة الدراسية ، وتطوير مفاهيم واضحة وشاملة المعنى وأصلية تمثل جوهر الموضوع وجزئياته المنظمات المتقدمة .
- اختيار محتوي كل منظم من حيث المعلومات والحقائق الأساسية المتصلة به .
- تحديد طرق وأنشطة التعليم والوسائل المعينة الضرورية للتدريس .



- تنظيم وتوزيع المنظمات المتقدمة ومعلوماتها وأنشطتها على وقت الحصة .

الثانية : مرحلة التدريس وتشمل :

- إعطاء المنظمات المتقدمة في أول الحصة ، والتأكد من تعلم واستيعاب التلاميذ لها قبل الانتقال إلى الشرح والتفصيل .
- توضيح المنظمات المتقدمة وشرحها حسب تتابعها ومعلوماتها ونشاطاتها المختلفة .

خطوات استراتيجية المنظمات المتقدمة:

للتدريس باستراتيجية المنظمات المتقدمة يجب اتباع المراحل التالية :

أولاً: مرحلة عرض المنظم المتقدم: وتشتمل على:

- **توضيح أهداف الدرس** : والهدف منه إثارة انتباه التلاميذ ، وبعث الرغبة فيهم حتى يتم التعلم ذو المعنى على أفضل وجه ، كذلك فإن وضوح الأهداف بالنسبة للمدرس تساعده على تنفيذ الاستراتيجية بصورة مرضية .
- **تقديم المنظم المتقدم** : ويعتبر مادة تعليمية هامة في الدرس تقدم في صورة عرض تمهيدي على مستوى عالٍ من العمومية والشمولية ، ويمكن أن يقدم مكتوبا أو من خلال وسيلة تعليمية معينة مثل السبورة الضوئية أو جهاز عرض الشفافيات .

- استثارة وعي التلاميذ بالمعارف السابقة وتفيد في الكشف عن صلتها بمادة المنظم المتقدم والمادة التعليمية ، لذا يجب على المعلم استخدام الأسئلة والأمثلة والوسائل السمعية والبصرية لاستثارة المعلومات والخبرات السابقة ، وعلاقتها بالمفاهيم الجديدة المراد تعلمها .

وهذا يساعد على ربط المعلومات والمفاهيم الجديدة المراد تعلمها مما ييسر تعلمها بصورة أفضل .

ثانيا: مرحلة عرض المادة التعليمية:

ويتم فيها عرض المفاهيم الخاصة بالدرس في صورة تنظيمية على شكل هرمي وفقا لاستراتيجية المنظمات المتقدمة ، حتى تظهر العلاقات القائمة بين المفاهيم للتلاميذ وحتى يمكن الاحتفاظ بها في الذاكرة لأطول فترة ممكنة . ومن ثم يتم الانتقال إلى مرحلة «التمايز التدريجي حيث يحدث تحليل للأفكار الكبيرة إلى الأقل فالأقل متبوعا ذلك بإظهار الفروق والتمييز بين الأفكار ، ويستمر هذا التمايز تدريجيا حتى نصل من المفاهيم العامة إلى المفاهيم الجزئية» .

ثالثًا: مرحلة تقويم البنية المعرفية:

وتهدف هذه المرحلة إلى تثبيت المادة الدراسية الجديدة في بنية المتعلم المعرفية ، وهي تتضمن مجموعة من النشاطات التعليمية التي يؤديها المعلم مع



تلاميذه وتتمثل في النقاط التالية :

- **استخدام مبدأ التوفيق التكاملي** : وفيه يؤكد المعلم على المفاهيم الجديدة التي تم عرضها على التلاميذ وذلك بتذكيرهم بالمفاهيم السابقة ، وتلخيص المعلومات الرئيسية الهامة في المادة المعروضة ، وتكرار التعريفات حتى يألفها الطلاب مما يساعد على حفظها وتثبيتها في الذاكرة ، وحتى يتم الربط بين المفاهيم السابقة والحالية .
- **حث التعلم الاستقبالي النشط** : وفيه يقوم المعلم بحث طلابه على القيام بالعديد من الأنشطة كعمل لوحات للحائط تتضمن القاعدة ، وتوجيه بعض الأسئلة لهم ، وإعداد ملخصات حول المادة المتعلمة ، والإتيان بأمثلة من عندهم ، وتوزيع بطاقات تفوق وعمل مسابقات .
- **استخدام الاتجاه الناقد للموضوع الدراسي** : وفيه يتم مساعدة الطلاب على الفهم وتثبيت المعلومات الجديدة من خلال مناقشتهم في المفاهيم المتعلمة والحكم عليها .
- **التوضيح** : ويتم ذلك بتفسير العناصر الغامضة في الدرس ، مع إعطاء معلومات وأمثلة إضافية ، والتعبير عن المفاهيم والمعلومات بصيغ متباينة لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ .
- **التقويم** : ويتم من خلال مجموعة من الأسئلة الموضوعية والمقالية الواردة بعد كل درس لاختبار تعلم الطلاب للمفاهيم الواردة في الوحدة الدراسية المستهدفة .

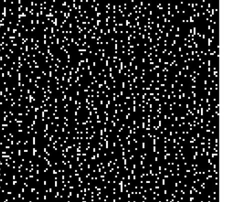
دور المعلم والمتعلم في نموذج أوزوبل للتعلم اللفظي ذي المعنى:

يتمثل دور المعلم وفق هذا النموذج فيما يلي :

- توضيح أهداف الدرس والمادة التعليمية للمتعلمين .
- تحديد السمات والخصائص المميزة لعناصر الأمثلة .
- تقديم المنظم المتقدم (الشارح أو المقارن) .
- تقديم الخبرات الجديدة بصورة متسلسلة مرتبة وموضحة في أثناء عمليات الشرح .
- تدعيم النظام المعرفي الذي يطوره المتعلم عن طريق عمليات الربط التي يجريها بين الخبرات السابقة ، والخبرات الجديدة وتقويته .

أما دور المتعلم فيتمثل في النقاط التالية :

- استقبال المعرفة واكتشافها .
- تخزين المعرفة وإدماجها وتكاملها .
- وعي العلاقات بين الأفكار والمفاهيم الجديدة ومن ثم ربطها بالمعارف والخبرات السابقة .
- اعتماد الركائز المعرفية في خبرة الفرد لعملية الدمج .
- إيجاد أوجه الشبه والاختلاف بين الخبرات السابقة واللاحقة .
- الفهم والتعميم للخبرات التعليمية الاستقبالية ، والمكتشفة ذات المعنى .



نموذج إجرائي لأحد موضوعات النحو باستخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة

الحال شبه الجملة

يتوقع بعد دراسة هذا الجزء من درس الحال أن يصبح الطالب قادرا على أن :

- يعدد أنواع الحال .
- يحدد صاحب الحال .
- يفرق بين الحال شبه الجملة والحال المفردة .
- يقارن بين الحال شبه الجملة والخبر شبه الجملة من حيث الإعراب .
- يعرب بعض الكلمات .
- يستنتج القاعدة .

بعد توضيح الأهداف للطلاب يعرض المعلم المنظم الاستهلالي مكتوبا:

- الحال من المنصوبات وهي جزء من مكملات الجملة التي توضح المعنى وتبرزه ، وهي

اسم نكرة منصوب تبين هيئة صاحبها ، وتطابق صاحبها في النوع : التذكير والتأنيث ، والعدد : الإفراد ، والتثنية ، والجمع .

- من أنواع الحال : الحال المفردة وهي ما ليست جملة ولا شبه جملة .
- الحال الجملة : اسمية أو فعلية ، ويشترط فيها أن تشتمل على رابط يربطها بصاحبها وهذا الرابط إما ضمير مطابق لصاحب الحال ، وإما الواو ، وإما الواو والضمير معا .

عرض المنظمات المتقدمة مكتوبة على لوحة أو من خلال جهاز عرض الشفافيات .

المنظمات المتقدمة:

- من أنواع الحال : شبه الجملة ظرف ، أو جار ومجرور . (شارح)
- الحال المفردة تكون منصوبة بينما الحال شبه الجملة ، تكون في محل نصب . (مقارن)
- تأتي الحال المفردة في محل نصب بينما يأتي الخبر شبه الجملة في محل رفع أو نصب . (مقارن)

مناقشة المنظم الاستهلالي حتى يتم حفظه عن ظهر قلب:

- عرف الحال .
- عدد أنواع الحال .
- ما المقصود بالحال المفردة ؟
- عرف الحال الجملة ؟
- ماذا يشترط في جملة الحال ؟
- م تتكون الحال شبه الجملة ؟
- بين الحكم الإعرابي للحال شبه الجملة .
- اذكر الفرق بين الحال المفردة والحال شبه الجملة .
- قارن بين الحال شبه الجملة والخبر شبه الجملة .

عرض الأمثلة من خلال جهاز عرض الشفافيات.

١- تألم الطائر في القفص .

٢- بعتُ الثمر على شجره .

٣- رأيت السمك في الماء .

٤- أعجبني الورد وسط البستان .

٥- طلع القمر بين السحاب .

٦- أبصرتُ الخطيب فوق المنبر .

قراءة الأمثلة بوضوح .

التمايز التدريجي:

- استخرج أشباه الجمل في المجموعتين .
- م تتكون شبه الجملة ؟
- ماذا أفاد الجار والمجرور في المجموعة (أ) ؟ والظرف في المجموعة (ب) ؟
- حدد صاحب الحال في الجمل السابقة .
- ماذا نستنتج مما سبق ؟

التوفيق التكاملي:

- ما الفرق بين الحال المفردة والحال شبه الجملة من الناحية الإعرابية ؟
- قارن بين الحال شبه الجملة والخبر شبه الجملة من حيث الإعراب .
- إخراج طالبين يمثل الأول الحال الجملة والآخر الحال شبه الجملة وكل يتحدث عن نفسه .

التقويم الختامي:

١- أجب عن كل سؤال مما يلي بجملة تشتمل على حال شبه جملة :

أ- أين يقف المعلم ؟

ب- أين ينام الطائر ؟

ج- أين أبصرت القارب ؟

د- أين يستشهد الفدائي ؟

٢- أعرب الكلمات التي فوق الخط فيما يلي :

أ- هرب المستوطن في خوف .

ب- جلس المتهم بين المجرمين .

ج- تراجع الفدائي بسرعة .



قائمـة المراجـع

أولا: المراجع العربية:

(أ) الرسائل العلمية:

١- أسماء توفيق مبروك مصطفى : «أثر برنامج لتنمية مهارات ما وراء المعرفة في تحسين مهارات القراءة لدى أطفال الحلقة الأولى من التعليم الأساسي» ، رسالة دكتوراه ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة ، ٢٠٠٥ م .

٢- أسماء حمزة عبد العزيز : «الوظائف التنفيذية وعلاقتها باستراتيجيات الفهم القرائي للغة الإنجليزية لدى طلبة المرحلة الثانوية» ، **رسالة ماجستير** ، كلية التربية ، جامعة الفيوم ، ٢٠١١ م .

٣- أشرف عبد الحليم على : «فاعلية المنظمات المتقدمة في تنمية مهارات الفهم القرائي وبقاء أثر المقروء لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية» ، **رسالة دكتوراه** ، كلية التربية بالسويس ، جامعة قناة السويس ، ٢٠١٠ م .

٤- أمل سلامة نصر الله : «فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارات تدريس الفهم القرائي لدى معلمي اللغة الإنجليزية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة» **رسالة ماجستير** ، كلية البنات ، جامعة عين شمس ، ٢٠٠٧ م .

٥- بدر محمد العدل : «فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني لتنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي» ، **رسالة ماجستير** ،كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ٢٠٠١ م .

٦- حنان حسن عيد : «فاعلية استخدام برنامج مبني على التعلم التعاوني في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب تخصص اللغة الإنجليزية شعبة التعليم الأساسي بكلية التربية» ، **رسالة ماجستير** ، كلية التربية بالوادي الجديد ، جامعة أسيوط ، ٢٠٠٤ م .

٧- رانيا محمد هلال هلال : «فعالية برنامج باستخدام التعلم التبادلي في مستويات الفهم القرائي ومهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي» **رسالة دكتوراه** ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة ٢٠٠٧ م .

٨- رشا يحيى عبد الحليم : «أثر استخدام القصص الخيالية على تحسين الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي» ، **رسالة ماجستير** ، كلية التربية ،جامعة بني سويف ، ٢٠٠٣ م .

٩- رضى السيد شعبان : «فاعلية بعض استراتيجيات الفهم القرائي في تدريس وحدات الجغرافيا على تحصيل تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي واتجاهاتهم نحو البيئة» **رسالة ماجستير** ، كلية التربية ، جامعة الفيوم ، ٢٠٠٨ م .

١٠- رنا أحمد عبد الرحمن : «أثر استخدام استراتيجيتي العصف الذهني والمنظم المتقدم في تدريس العلوم للمتفوقين من الصف السابع الأساسي في التحصيل والتفكير العلمي» ، **رسالة ماجستير** ، كلية العلوم التربوية ، جامعة الشرق الأوسط ، ٢٠١٢ م

١١- صابرين أحمد محمد : «برنامج تدريبي في تعلم استراتيجيات ما وراء

المعرفة لتنمية مهارة الفهم القرائي باللغة الإنجليزية لطلاب المرحلة الإعدادية منخفضي التحصيل» ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ٢٠٠٧ م .

١٢- عواد بن دخيل عـواد : «أثر برنامج تدريبي في تنمية مفهوم تعليم القراءة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية» ، **رسالة ماجستير** ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود : المملكة العربية السعودية ، ٢٠٠٦ م .

١٣- غادة كامل عبده : «تصور مقترح لبرنامج إثرائي في القراءة قائم على التعلم الذاتي لتنمية الثروة اللغوية ومهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية» **رسالة ماجستير** ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ٢٠٠٦م .

١٤- فاطمة بنت محمد بن عبد الله : «أثر استخدام المنظمات المتقدمة على التحصيل الدراسي لدى تلميذات الصف الأول المتوسط» ، **رسالة ماجستير** ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، ٢٠٠٩م .

١٥- فايزة أحمد عبد السلام : «فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي والميول القرائية لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري» ، **رسالة دكتوراه** ، كلية الدراسات الإنسانية ،جامعة الأزهر ، ٢٠٠٧ م .

١٦- محمد أحمد حامد : «فعالية برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات الفهم القرائي السريع باستخدام الحاسب الآلي لدى طلاب الصف الأول الثانوي» ، **رسالة ماجستير** ، كلية التربية ، جامعة طنطا ، ٢٠٠٤ م .

١٧- محمد السيد متولي : «فعالية برنامج مقترح قائم على نظرية المخططات العقلية باستخدام الحاسوب في تنمية مهارات الفهم القرائي للقرآن الكريم ومهارات تدريسه لدى الطلاب المعلمين » ، **رسالة ماجستير** ، كلية التربية : جامعة المنصورة ٢٠٠٦ م .

١٨- محمد جابر محمد جابر : «فعالية طريقة المناقشة الموجهة في تنمية مهارات الفهم القرائي للنصوص القرآنية لطلاب الصف الأول الثانوي» **رسالة ماجستير** ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة ، ٢٠٠٨ م .

١٩- محمد علي أحمد : «فعالية استخدام الحاسوب في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام» **رسالة ماجستير** ، كلية التربية ، جامعة بني سويف ، ٢٠٠١ م .

٢٠- مراد راتب محمد : «أثر التدريب على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي» ، **رسالة ماجستير** ، كلية التربية ، جامعة كفر الشيخ ، ٢٠٠٨ م .

٢١- مسفر عائض الحارثي : «فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية» ، **رسالة ماجستير** ، كلية التربية ، جامعة أم القرى : المملكة العربية السعودية ، ٢٠٠٨ م .

٢٢- ياسين عبده العذيقي : «فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي» **رسالة ماجستير** ، كلية التربية ، جامعة أم القرى : المملكة العربية السعودية ، ٢٠٠٩ م .



(ب) الكتب

١- آرثر كوستا و روبرت مارزانو : «تدريس لغة التفكير» ، **في تعليم من أجل التفكير** ، ترجمة : صفاء الأعسر ، القاهرة : دار قباء ، ١٩٩٨ م .

٢- آمال جمعة عبد الفتاح : **استراتيجيات التدريس والتعلم نماذج وتطبيقات** ، العين : الإمارات العربية المتحدة ، دار الكتاب الجامعي ، ٢٠١٠ م .

٣- إبراهيم بن سعد أبو نيان : **صعوبات التعلم ، طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية** ، الرياض : أكاديمية التربية الخاصة ، ٢٠٠١ م .

٤- إبراهيم محمد عطا : **المناهج بين الأصالة والمعاصرة** ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٩١ م .

٥- ــــــ : **المرجع في تدريس اللغة العربية** ، القاهرة : مركز الكتاب للنشر ، ٢٠٠٥ م .

٦- إسماعيل الصاوي : **صعوبات الفهم القرائي المعرفية والميتامعرفية ، «مفاهيم نظرية وتشخيص وبرنامج مقترح»** ، القاهرة : دار الفكر العربي ، ٢٠٠٩ م .

٧- أفنان نظير دروزة : **أساسيات في علم النفس التربوي : استراتيجيات الإدراك ومنشطاتها كأساس لتصميم التعليم** . الأردن : عمان ، الشروق ، ٢٠٠٤ م .

٨- أنور محمد الشرقاوي : **العمليات المعرفية وتناول المعلومات** ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ٢٠٠٤ م .

٩- جابر عبد الحميد جابر : **التدريس والتعلم والأسس النظرية - الاستراتيجيات والفاعلية** ، القاهرة : دار الفكر العربي ، ١٩٩٨م .

١٠- ـــــــ : **استراتيجيات التدريس والتعلم** ، القاهرة : دار الفكر العربي ، ١٩٩٩م .

١١- جودت أحمد سعادة : «**تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية**» ، عمّان : دار الشروق ٢٠٠٣ م .

١٢- حسن حسين زيتون : **تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة** ، القاهرة : عالم الكتب ، ٢٠٠٣ م .

١٣- حسن شحاتة : **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق** ، القاهرة : الدار المصرية اللبنانية ٢٠٠٢ م .

١٤- حسن شحاتة ، وزينب النجار : **معجم المصطلحات التربوية والنفسية** ، القاهرة : الدار المصرية اللبنانية ، ٢٠٠٣ م .

١٥- ربيكا أكسفورد : **استراتيجيات التعليم والتعلم** ، ترجمة : السيد محمد دعدور ، القاهرة : الأنجلو المصرية ، ١٩٩٦ م .

١٦- ر . ج مارزانو ، وآخران : **أبعاد التعلم دليل المعلم** . تعريب جابر عبد الحميد جابر ، وآخرون ، القاهرة : دار قباء ، ١٩٩٨م .

١٧- رشدي أحمد طعيمة : **مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي** ، القاهرة : دار الفكر العربي ، ١٩٩٨ م .

١٨- رشدي أحمد طعيمة ، ومحمد السيد مناع : **تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب القاهرة** ، دار الفكر العربي ، ٢٠٠٠ م .

١٩- رشدي أحمد طعيمة ، ومحمد الشعيبي : **تعليم القراءة والأدب استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع** ، القاهرة : دار الفكر العربي ، ٢٠٠٦م .

٢٠- رشدي أحمد طعيمة ، ومحمود كامل الناقة : **تعليم اللغة استراتيجيًا بين المناهج والاستراتيجيات** ، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة ٢٠٠٦ م .

٢١- روبرت سولسو : **علم النفس المعرفي** ، ترجمة محمد نجيب الصبوة وآخران ، الكويت : دار الفكر الحديث ، ١٩٩٦ م .

٢٢- عادل أبو العز سلامة : **طرائق تدريس العلوم ودورها في تنمية التفكير** ، الأردن : عمان : دار الفكر ، ٢٠٠٢م .

٢٣- عباس محمود العقاد : **السيرة الذاتية «أنا»** ، بيروت : دار الكتاب اللبناني ، المجلد (٢١) ، ط١ ، ١٩٨٢ م .

٢٤- عفت مصطفي الطناوى : **أساليب التعليم والتعلم وتطبيقاتها في البحوث التربوية** ، القاهرة : الانجلو المصرية ، ٢٠٠٢م .

٢٥- على أحمد الجمل : **تدريس التاريخ في القرن الحادي والعشرين ، رؤية تربوية تعكس دور مناهج التاريخ في مواجهة تحديات القرن الجديد** ، القاهرة : عالم الكتب ٢٠٠٥ م .

٢٦- على أحمد مدكور : **تدريس فنون اللغة العربية** ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ط٢ ، ٢٠٠٠ م .

٢٧- فؤاد أبو حطب ، ومحمد سيف الدين فهمي : **معجم علم النفس**

والتربية ، القاهرة : الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية ، الجزء (١) ، ١٩٨٤م

٢٨- فايزة السيد عوض : **الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها** ، القاهرة : ايتراك للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٣ م .

٢٩- فتحي عبد الرحمن جروان : **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات** . الإمارات العربية المتحدة : العين ، دار الكتاب الجامعي ، ١٩٩٩ م .

٣٠- فتحي على يونس : **استراتيجيات تعلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية** ، القاهرة : مطبعة الكتاب الحديث ، ٢٠٠٠م .

٣١- فتحي مصطفي الزيات : **الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي : المعرفة ، الذاكرة ، والابتكار** ، القاهرة : دار النشر للجامعات ، ١٩٩٨ م .

٣٢- فهيم مصطفي محمد : **مهارات التفكير في مراحل التعليم العام (رياض الأطفال - الابتدائي والإعدادي - الثانوي) رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي** ، القاهرة : دار الفكر العربي ، ٢٠٠٢م .

٣٣- كمال عبد الحميد زيتون : **التدريس نماذجه ومهاراته** ، القاهرة ، عالم الكتب ، ٢٠٠٣ م .

٣٤- كوثر حسين كوجك : **اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس** ، القاهرة ، عالم الكتب ، ط٢ ، ٢٠٠١ م .

٣٥- مجدي عزيز إبراهيم : **استراتيجيات التعليم وأساليب التعلم** ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ٢٠٠٤ م .

٣٦- مجمع اللغة العربية : **المعجم الوسيط** ، القاهرة : الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية ، ١٩٩١ م .

٣٧- محمد مرتضى الزبيدي : **تاج العروس من جواهر القاموس** ، الكويت : المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، ط١ ، ٢٠٠٠ م .

٣٨- محمد صلاح الدين مجاور : **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية** ، القاهرة : دار الفكر العربي ، ٢٠٠٠ م .

٣٩- محمد عبد الرحيم عدس : **المدرسة وتعليم التفكير** ، الأردن : عمَّان : دار الفكر ، ١٩٩٦ م

٤٠- محمود أحمد السيد : **في طرائق تدريس اللغة العربية** ، دمشق : مطابع جامعة دمشق ، ط٢ ١٩٩٦ م .

٤١- محمود رشدي خاطر وآخران : **الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية والتربية الدينية** ، القاهرة : دار الثقافة ، ١٩٨٤م .

٤٢- محمود رشدي خاطر وآخرون : **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة** ، القاهرة : دار المعارف ، ط ٣ ، ١٩٨٦ م

٤٣- مختار عبد الخالق عبد اللاه : **تدريس القراءة في عصر العولمة «استراتيجيات وأساليب جديدة»** ، القاهرة : مؤسسة طيبة ، ٢٠٠٨ م .

٤٤- مراد علي عيسى : **الضعف في القراءة وأساليب التعلم (النظرية - والبحوث - والتدريبات والاختبارات)** ، الإسكندرية : دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، ٢٠٠٦ م .

٤٥- مراد علي عيسى ، ووليد السيد خليفة : **كيف يتعلم المخ ذو صعوبات القراءة والعسر القرائي** ، الإسكندرية : دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، ٢٠٠٧ م .

٤٦- مصطفي رسلان شلبي : **تعليم اللغة العربية** ، القاهرة : دار الثقافة ، ٢٠٠٥ م .

٤٧- ــــــ : **تعليم اللغة العربية والتربية الدينية الإسلامية** ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ط ٣ ، ٢٠٠٠ م .

٤٨- وزارة التربية والتعليم : **دليل المعلم في مادة اللغة العربية للصف الأول الإعدادي** ، جمهورية مصر العربية ، ٢٠٠٨/٢٠٠٩م

(ج) الدوريات العلمية

١- إبراهيم أحمد بهلول : «اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة» ، **مجلة القراءة والمعرفة** ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد (٣٠) ، يناير ٢٠٠٤ م .

٢- إحسان عبد الرحيم فهمي : «فعالية إستراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الأول الثانوي» **مجلة القراءة والمعرفة** ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، كلية التربية : جامعة عين شمس العدد (٢٣) يونيه ٢٠٠٣ م .

٣- أحمد زينهم أبو حجاج : «بعض عمليات فهم المقروء لدى العاديين والضعاف في ضوء نظرية المخططات» ، **مجلة القراءة والمعرفة** ، الجمعية

المصرية للقراءة والمعرفة ، كلية التربية : جامعة عين شمس ، العدد (٧٣) يناير ٢٠٠٨ م .

٤- أحمد فلاح العلوان ، وختام الغزو : «أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي» ، **مجلة العلوم التربوية والنفسية** ، كلية التربية : جامعة دمشق ، المجلد (٢٦) ، العدد (٣) ، ٢٠١٠ م .

٥- أماني حلمي عبد الحميد : «برنامج علاجي مقترح للتغلب على صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي» ، **مجلة القراءة والمعرفة** ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، كلية التربية : جامعة عين شمس ، العدد (١٦) أغسطس ، ٢٠٠٢ م .

٦- أماني سعيدة إبراهيم : «تنمية ما وراء المعرفة باستخدام كل من إستراتيجية KWLH المعدلة وبرنامج دافعية الالتزام بالهدف وأثره علي التحصيل لدي الأطفال (في ضوء نظرية التعلم المستند إلي الدماغ ونظرية الهدف)» **مجلة العلوم التربوية** ، معهد الدراسات التربوية : جامعة القاهرة ، العدد (٢) ، أبريل ٢٠٠٧ م .

٧- أميرة عبد الرحمن محمد : «تطبيق اتجاه المعرفة المنظمة DBAE لتطوير تخطيط وتحضير مادة التربية الفنية للطالبات المتدربات في التربية العملية بقسم التربية الفنية بكلية التربية بجامعة أم القرى» ، **مجلة القراءة والمعرفة** ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، كلية التربية : جامعة عين شمس ، العدد (٧٧) ، إبريل ٢٠٠٨ م .

٨- جمال سليمان عطية : «فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية

مـهـارات الفـهـم القـرائي لدى التـلامـيـذ ذوي صـعـوبات التـعلم بالمرحلة الإعدادية» ، **مجلة كلية التربية** : جامعة بنها ، العدد (٦٧) المجلد (١٦) يوليو ٢٠٠٦ م

٩- جمال مصطفى العيسوي ومحمد عبيد : «تنمية مستويات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السابع بمرحلة التعليم الأساسي بدولة الإمارات العربية» ، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس** ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، كلية التربية : جامعة عين شمس ، العدد (١١٤) ، يونيو ٢٠٠٦ م .

١٠- جمعة حسن إبراهيم : «أثر استخدام (أنموذج جانييه وأوزوبل) التعليميين في تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي في مادة علم الأحياء والأرض» **مجلة جامعة دمشق** ، المجلد (٢٨) ، العدد (٣) ، ٢٠١٢م .

١١- حمدان علي حمدان نصر : «الموازنة بين تدريس القراءة العربية في الصفين الرابع والسابع من المرحلة الأساسية في الأردن وبين أنموذج تعليمي مطور مقترح» ، **مجلة جامعة الملك سعود** ، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية : المملكة العربية السعودية ، المجلد (١٦) ، ٢٠٠٣م .

١٢- حنان مصطفي مدبولي : «أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدي طالبات الصف الأول الإعدادي الأزهري» «**المؤتمر العلمي الرابع القراءة وتنمية التفكير**» الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، دار الضيافة : جامعة عين شمس ، ٧- ٨ يوليو ٢٠٠٤ م .

١٣- خليل القطاونة ، وسامي القطاونة : «تقدير طلبة معلم صف اللغة

الإنجليزية في جامعة الطفيلة التقنية لمدى وعيهم بأهمية استراتيجيات القراءة وممارساتهم لها» **المجلة الأردنية في العلوم التربوية** : الأردن ، المجلد (٢) ،العدد (٤) ، ٢٠٠٦م .

١٤- رضا حافظ الأدغـم : «أثر التدريب على بعض استراتيجيات فهم المقروء لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية في اكتسابهم واستخدامهم لها في تدريس القراءة» ، **مجلة البحوث النفسية والتربوية** ، كلية التربية : جامعة المنوفية ، العدد (١) ، السنة (١٩) ، ٢٠٠٤

١٥- زبيدة محمد قرني : «فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي والتغلب على صعوبات تعلم المفاهيم الفيزيائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي» ، **مجلة كلية التربية** : جامعة المنصورة ، العدد (٥٦) ، سبتمبر ٢٠٠٤ .

١٦- زينب عبد العليم بدوي : «مهارات القراءة وعلاقتها بمكونات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم والصف الدراسي» ، **مجلة كلية التربية** : جامعة الأزهر ، العدد (١٢١) ، أكتوبر ٢٠٠٣ م .

١٧- سامي عبد الله رزق : «رؤية جديدة لتفسير الفهم في القراءة وقياسه» ، **حولية كلية التربية** ، جامعة قطر : السنة (٣) ، العدد (١) ، ١٩٨٣ م .

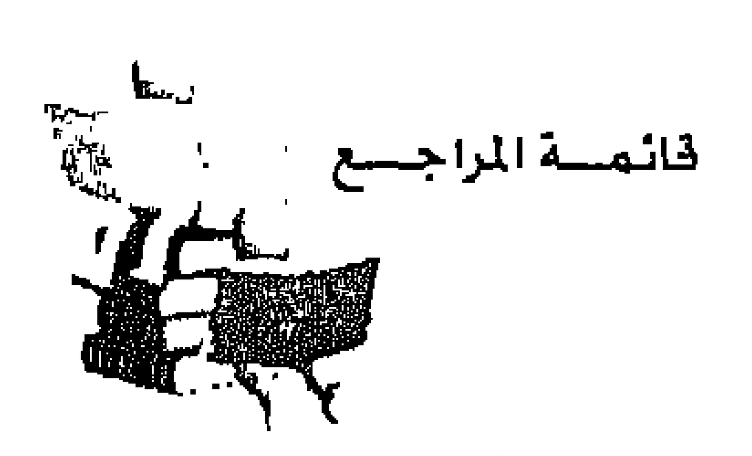
١٨- سعاد محمد فتحي : «أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الفلسفة علي تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول من المرحلة الثانوية» ، **المؤتمر العلمي الثاني** «نحو أمة قارئة» ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، دار الضيافة : جامعة عين شمس ، ١٠ -١١ - يوليو ٢٠٠٢م .

١٩- سعيد عبد الله لافي : «أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية» ، **المؤتمر العلمي الثامن عشر** «مناهج التعليم وبناء الإنسان العربي» الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، دار الضيافة : جامعة عين شمس ، المجلد (٣) ، ٢٥-٢٦ يوليو ٢٠٠٦م .

٢٠- سمير عبد الوهاب : «فاعلية برنامج قائم على الوعي بتدريس القراءة في تطوير المهارات التدريسية لطلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية بدمياط» ، **المؤتمر العلمي الأول** ، «دور القراءة في تعلم المواد الدراسية المختلفة» الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، دار الضيافة : جامعة عين شمس ، المجلد (٢) ،١١-١٣ يوليو٢٠٠١ م .

٢١- سوزان محمد حسن : «فاعلية استخدام استراتيجية (تصفح - اسأل-اقرأ-استرجع - راجع) (SQ3R) في تنمية التحصيل والتفكير الإبداعي في مادة العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالسعودية» ، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس** ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، كلية التربية : جامعة عين شمس ، العدد (١٢٨) سبتمبر ٢٠٠٧م .

٢٢- صالح عبد العزيز النصار : «استراتيجيات قراءة الكتب المدرسية» ، **المؤتمر العلمي الخامس** «تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية بالدول العربية من الواقع إلى المأمول» ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، دار الضيافة : جامعة عين شمس ، المجلد (٢) ، ١٣-١٤ يوليو٢٠٠٥ م .



٢٣- صالح عطية حمد : «دراسة لمكونات الفهم القرائي الميتامعرفي لدى عينة من تلاميذ المدرسة الابتدائية مرتفعي ومنخفضي التفكير الناقد» ، **مجلة كلية التربية** : جامعة الأزهر ، الجزء (٢) ، العدد (١٠٤) ، ٢٠٠١م .

٢٤- عادل أحمد حسين : «أساليب التعلم واستخدام طلاب المرحلة الثانوية لمهارات ما وراء المعرفة في فهم المادة المقروء» ، **المجلة المصرية للتقويم التربوي** ، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي بالقاهرة ، المجلد (١٢) العدد (١) ، ديسمبر ٢٠٠٥م .

٢٥- عبد الرازق مختار محمود : «فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة وأثره على تنمية الطلاقة اللغوية والتحصيل لدى طلابهم» ، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس** ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، كلية التربية : جامعة عين شمس ، العدد (١٣٩) أكتوبر ٢٠٠٨ م .

٢٦- عبد الحميد زهري سعد : «فاعلية استخدام استراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارات القراءة الابتكارية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي واتجاههم نحوها» ، **مجلة القراءة والمعرفة** ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، كلية التربية : جامعة عين شمس ، العدد (٧٠) ، يناير ٢٠٠٧م .

٢٧-ــــــــــــ : «فاعلية المراقبة الذاتية في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طلا بالصف الأول الثانوي» ، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس** ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، كلية التربية : جامعة عين شمس ، العدد (١٤٣) فبراير ٢٠٠٩ م .

٢٨- عبد الحميد عبد الله عبد الحميد : «فعالية استراتيجيات معرفية معينة في تنمية بعض المهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلبة الصف الأول الثانوي» ، **مجلة القراءة والمعرفة** ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، كلية التربية : جامعة عين شمس ، العدد (٢) ، ديسمبر ٢٠٠٠ م .

٢٩- عبد العزيز مصطفى السرطاوي : «فاعلية طرق تحسين مهارات الفهم القرائي للطلبة ذوي صعوبات التعلم» ، **مجلة جامعة الملك سعود** ، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية ، كلية التربية : جامعة الملك سعود ، المملكة العربية السعودية ، المجلد (١١) ، العدد (٢) ، ١٩٩٩م

٣٠- عبد الفتاح عبد الحميد : «تقويم مهارات تدريس القراءة لدى طلاب شعبة التعليم الابتدائي بكلية التربية «تخصص لغة عربية»» ، **مجلة كلية التربية** ، جامعة الإمارات العربية المتحدة ، السنة (١٠) ، العدد (١١) ، ١٩٩٥ م .

٣١- عبد الفتاح عيسى ، وجمال فرغل : «الوعي بما وراء المعرفة في علاقته بالفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي «دراسة تنبؤية»» ، **مجلة كلية التربية** : جامعة الأزهر ، العدد (١٢٣) ، الجزء(١) ، يناير ٢٠٠٤م .

٣٢- عبد الفتاح عيسى ، إسماعيل الصاوي : «أثر التدريب على برنامج ميتامعرفي في الاندفاعية المعرفية كمتغير مصاحب لصعوبة التعلم النوعية في الفهم القرائي لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية» ، **مجلة كلية التربية** : جامعة الأزهر ، ٢٠٠٤ م .

٣٣- عبد الكريم سليم الحداد : «فعالية استراتيجية قرائية مقترحة في الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي» ، **مجلة العلوم التربوية والنفسية** ، كلية التربية : جامعة دمشق ، المجلد (٢٢) ، العدد (١) ، ٢٠٠٦ م .

٣٤- عبد اللطيف عبد القادر : «فعالية برنامج لعلاج صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في ضوء نظرية إلماعات السياق لستيرنبرج» **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس** ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، كلية التربية : جامعة عين شمس ، العدد (٧٩) أبريل ، ٢٠٠٢ م .

٣٥- عبد الناصر أنيس : «أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية» ، **مجلة القراءة والمعرفة** ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، كلية التربية : جامعة عين شمس ، العدد (٨١) ، أغسطس ٢٠٠٨ م .

٣٦- علي سعد جاب الله : «تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام» ، **مجلة كلية التربية** ، بحوث مؤتمر تربية الغد : جامعة الإمارات العربية المتحدة ، ١٩٩٦ م .

٣٧- عماد جميل السلامة : «أثر التركيب والمعنى في الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في محافظة البلقاء الأردنية» ، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس** ، كلية التربية : جامعة

دمشق ، المجلد (٣) العدد (٢) ، ٢٠٠٥ م .

٣٨- فؤاد عبد الله عبد الحافظ : «فاعلية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي الموجه في تدريس القراءة على تنمية الفهم القرائي والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية» **مجلة كلية التربية** : جامعة الفيوم ، العدد (٧) ، ٢٠٠٧م .

٣٩- فاطمة إبراهيم حميدة : «مدي فاعلية استخدام مدخل ما وراء الإدراك في اكتساب الطالبات المعلمات لبعض المهارات القرائية في المواد الاجتماعية» **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس** ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، كلية التربية : جامعة عين شمس ، الجزء (٢) ، العدد (٣٨) ، سبتمبر ١٩٩٦ م .

٤٠- فاطمة عبد الرحمن المطاوعة : «أسئلة القراءة وامتحاناتها في المرحلة الابتدائية بدولة قطر» **مجلة مركز البحوث التربوية** ، مركز البحوث التربوية : جامعة قطر العدد (١٨) ، السنة (٩) ، يوليو ٢٠٠٠م .

٤١- فايزة السيد عوض : «أثر القرآن الكريم على تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ التعليم الأساسي» ، **مجلة دراسات تربوية واجتماعية** ، كلية التربية : جامعة حلوان ، المجلد (١) ، العدد (٢) ، يونيو ١٩٩٥ م .

٤٢- فايزة السيد عوض ، ومحمد السيد : «فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي وإنتاج الأسئلة والوعي بما وراء المعرفة في النصوص الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية» ، **المؤتمر العلمي الثالث** «القراءة وبناء الإنسان» ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، دار الضيافة :



جامعة عين شمس ، ٩-١٠ يوليو ٢٠٠٣م .

٤٣-فايزة السيد عوض ، ومحمد السيد : «أفكار حول موضوع القراءة وتنمية التفكير» ، **المؤتمر العلمي الرابع** «القراءة وتنمية التفكير» ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، دار الضيافة : جامعة عين شمس ، المجلد (١١) ٧ - ٨ يوليو ٢٠٠٤م .

٤٤- فهد بن علي العليان : «استراتيجية K-W-L في تدريس القراءة مفهومها إجراءاتها ، فوائدها» ، **مجلة كلية المعلمين بجدة** : المملكة العربية السعودية ، المجلد (٥) ، العدد (١) ، مارس ٢٠٠٥ م .

٤٥- كريستين زاهر حنا : «استراتيجيات حديثة في تدريس القراءة» ، **مجلة القراءة والمعرفة** ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، كلية التربية : جامعة عين شمس ، العدد (١٠٣) ، الجزء الثاني ، مايو ٢٠١٠ م .

٤٦- ليلى عبد الله حسام الدين : «فاعلية استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة لتنمية الفهم القرائي والتحصيل في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي» ، **مجلة التربية العلمية** ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، كلية التربية : جامعة عين شمس ، العدد (٤) ديسمبر ٢٠٠٢ م .

٤٧- ماهر شعبان عبد الباري : «فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الإعدادية» ، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس** ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، كلية التربية : جامعة عين شمس ، العدد (١٤٥) ، ٢٠٠٩ م .

٤٨- محمد حسانين محمد ، وأحمد حسن محمد عاشور : «فعالية الذات اللغوية وما وراء الفهم واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في ضوء التخصص

والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب كلية التربية / جامعة بنها» ، **مجلة كلية التربية** : جامعة الأزهر ، العدد (١٢٩) ، الجزء (٣) ، يونيو ٢٠٠٦م .

٤٩- محمد رجب فضل الله : «مستويات الفهم القرائي ومهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية في مراحل التعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة» ، **مجلة القراءة والمعرفة** ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، كلية التربية : جامعة عين شمس ، العدد (٧) ، يونيو ٢٠٠١ م .

٥٠- محمد لطفي جاد : «فعالية استراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي» ، **مجلة القراءة والمعرفة** ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، كلية التربية : جامعة عين شمس ، العدد (٢٢) مايو ٢٠٠٣ م .

٥١- محمد محمود موسى : «فعالية استخدام الحاسوب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الحادي عشر للتعليم الثانوي بدولة الإمارات العربية المتحدة **مجلة القراءة والمعرفة**» ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة كلية التربية : جامعة عين شمس ، العدد (٧٠) ٢٠٠٧م

٥٢- مصطفى إسماعيل موسى : «أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية» ، **المؤتمر العلمي الأول** «دور القراءة في تعلم المواد الدراسية المختلفة» ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، دار الضيافة : جامعة عين شمس ، المجلد (١) ، ١١-١٢ يوليو ٢٠٠١م .

٥٣- مها عبد الله السليمان : «أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي» ، **المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم** «نحو مستقبل مشرق» الرياض : المملكة العربية السعودية ، ٢٠٠٦ م .

٥٤- مهند خازر مصطفى ، وأحمد محي الدين الكيلاني : «أثر استخدام التدريس التبادلي ونظام التعليم الشخصي في التحصيل والتفكير الناقد لدى طالبات الصف السابع الأساسي في مبحث التربية الإسلامية» ، **مجلة كلية التربية** : جامعة الأزهر ، العدد (١٣١) ، الجزء (١) ديسمبر ٢٠٠٦م

٥٥- نافز أحمد بقيعي : «مستوى الوعي ما وراء المعرفي بالاستراتيجيات القرائية لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا)» ، **مجلة جامعة سبها للعلوم الإنسانية** ، كلية العلوم التربوية : الأردن ، المجلد (٩) ، العدد (١) فبراير ٢٠١٠م .

٥٦- نجفة قطب الجزار ، وعاطف محمد بدوي : «فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس التاريخ علي تنمية الفهم التاريخي ومهارات ما وراء المعرفة لدي طلاب الصف الأول الثانوي» **المجلة التربوية للدراسات الاجتماعية** ، الجمعية المصرية للدراسات الاجتماعية ، كلية التربية : جامعة عين شمس ، العدد (٦) ، يناير ٢٠٠٦ م .

٥٧- وحيد السيد حافظ : «فعالية استخدام استراتيجية التعليم التعاوني الجمعي واستراتيجية (K-W-L) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى

تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية» ، مجلة القراءة والمعرفة ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، كلية التربية : جامعة عين شمس ، العدد (٧٤) ، يناير ٢٠٠٨م .

٥٨- يحيى محمد أبو حجوج ، ومحمد عبد الفتاح حمدان : «مفهوم تعليم القراءة لدى مدرسي المرحلة الأساسية في محافظة غزة بفلسطين» ، المؤتمر العلمي الخامس : «تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية بالدول العربية من الواقع إلى المأمول» ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، دار الضيافة : جامعة عين شمس ، المجلد (٢) ، ١٣-١٤ يوليو ٢٠٠٥ م

ثانياً: المراجع الأجنبية

1. Al - Shaye, S. "The Effectiveness of Metacognitive Strategies on Reading Comprehension and comprehension Strategies of Eleventh Grade Students in Kuwait High Schools". ***Ph.D.theses***, The Faculty of the College of Education, Ohio University. 2008.

2. Amanda, B.A. "Increasing Reading Ccomprehension In First and second Graders through Coopperative Learning". ", ***M. Ed. Thesis***, Saint Xavier University, Chicago, Illinois,Dec 2007.

3. Amer,A., Al Barwani.,T& Ibrahim,M. " Student teachers perceived use of online reading strategies ", ***International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology,*** Vol.

(6),.N.(4), pp.(102-113), 2010.

4. Andreassen,R &Braten,I. " Implementation and effects of explicit reading comprehension instruction in fifth-grade classrooms", ***Learning and Instruction***. Vol.(21), PP.(520-537), 2011

5. Annette, G.F. "Teaching Reading from a Metacognitive Perspective: Theory and Classroom Experiences". ***Journal of College Reading and Learning***, Vol(30), V.(1) PP.(85-93), Fall 1999

6. Arabsolghar, F & Elkins, J. "Teachers' expectaions about students' use of reading strategies, Knowledge and behaviour in grades 3,5 and 6". ***Journal of Resrearch in Reading***, Vol.(24) N.(2), PP.(154-162),2001.

7. Artis,A.B. "Improving Marketing Students Reading Comprehension With the SQ3R Method". ***Journal of Marketing Education***,Vol.,(30) N.,(2), PP.(130-137), August 2008.

8. Asha,J& Meenakshi,G. " Reading Comprehension Instruction for Students with Learning Disabilities", ***Focus on Exceptional Children***, Vol. (43), N.(8), PP.(1-16), Apr2011

9. Asmaa,S.A. "Efficacité de quelques strategies d apprentissage sur le dé veloppement de la compréhension écrite chez les étudiants de la faculté de pedagogie secçtion de Français", ***M. Ed. Thesis***, Faculté de pedagogie, Université de Hélouôn,2006.

10. Anastasiou, D. & Griva, E. "Awareness of Reading Strategy use and Reading Comprehension among Poor and good readers". ***Elementary Education Online***, Vol. (8), No.(2), PP. (283-297) 2009.

11. Bimmel,P. E., Bergh,H.V.,& Oostdam,R.J. "Effects of strategy training on reading comprehension in first and foreign language". ***European Journal of Psychology of Education***. Vol.(XVI),(4),PP. (509-529),2001.

12. Blachowicz, C& Ogle, D. ***Reading comprehension : strategies for independent learners***. The Guilford Press, New York.2006.

13. Boardman, A. C., Klingner,J.K., Boelé.A.L.,& Swanson,A. "Teaching Student with LD to use Reading Comprehension Startegies"". ***Advances in Learning and Behavioral Disabilities***, Vol.(23),PP.(205-235), 2010

14. Bradshow, G.J. "Text reconstruction or SQ3R? An investigation into the effectiveness of two teaching methods for developing textbook comprehension in college students". ***M. Ed. Thesis***, Peabody College for Teachers of Vanderbilt University, 1998.

15. Brassell, D & Rasinski, T. ***Comprehension That Works Taking Students Beyond Ordinary Understanding to Deep Comprehension***. Huntington Beach, California, USA, 2008.

16. Burns, P.M. "The effect of the K-W-L reading strategy of fifth-graders' reading comprehension and reading attitude". ***Ph.D.theses***, Temple University, 1994.

17. Cahoon,B.L. "Literacy across the curriculum: Teachers teaching teachers about content area reading strategies and their perceptions of the effectiveness of these strategies". ***M. Ed. Thesis***, University of Manitoba (Canada), 2007.

18. Cantu, P. "Learning more: Does the use of the SQ3R improve student performance in the classroom? ". ***M. Ed. Thesis***, Texas A&M University - Kingsville,May 2006.

19. Carderen, D.V. "Reciprocal Teaching as A comprehension Strategy for Understanding Mathematical Word Problems". ***Reading & Writing Quartery***, Vol.(20), PP.(225-229), 2004.

20. Chiang, E. S. "Therriault,D.J.,& Franks,B.A. Individual differences in relative metacomprehension accuracy: variation within and across task manipulations". ***Metacognition Learning***,Vol.(5),PP.(121-135), 2010.

21. Corte, E. D.,Verschaffel. L.,&Ven,A.V. "Improving text comprehension strategies in upper primary school children: A design experiment". ***British Journal of Educational Psychology***, Vol.(71), PP.(531- 559), 2001.

22. Cortese,E,E. "The Application of Question-Answer Relationship Strategies to Pictures". ***The Reading Teacher International eading Association***, Vol.,(57),N.,(4),PP.(374-380), Dec2003/ Jan2004.

23. Cristina,B. "Improving comprehension using Question Answers Relationships (QAR) ". ***M. Ed. Thesis***, University of California, Davis, 2009.

24. Cromley, J. G. & Azevedo, R. "Self-report of Reading Comprehension Strategies: What are we measuring? ". ***Metacognition Learning***, Vol.(1), PP.(229-247). 2006

25. Cubukcu, F. "Enhancing vocabulary development and reading comprehension through metacognitive strategies". ***Educational Research***, V. (18), N. (1), PP(1-11) 2008.

26. Darabie, M. "The relationship between college-level Jordanian students' metacognitive awareness strategies and their reading comprehension achievement in English as a foreign language". ***Ph.D.theses***, Faculty of the College of Education, Ohio University. 2000

27. Desoete, A. "Multi-method assessment of metacognitive skills in elementary school children: how you test is what you get". ***Metacognition Learning***, Vol.(3),PP.(189-206), 2008.

28. Diebold, T. " Relationship Between Metacognitive Strategy Instruction and Reading Comprehension In At-Risk Fourth Grade StudentsRelationship Between Metacognitive Strategy Instruction and Reading Comprehension In At-Risk Fourth Grade Students" . ***Ph.D***

theses, Walden University, May 2011.

29. Doolittle, P.E., Triplett,C.F., Nichols,W.D.,& Young,C.A. "Comprehension in Higher Education: A Strategy for Fostering the Deeper Understanding of Texts" ***International Journal of Teaching and Learning in Higher Education***, Vol. (17), N.(2),PP.(106-118),2006..

30. Dorn,L.J.,& Soffos,C. ***Teaching for Deep Comprehension: A Reading Workshop Approach***, Stenhouse Publishers, Portland, Maine, United States of America. 2005.

31. Drakeford, C. S. "A study of the implementation of interactive reading comprehension instructional methods by higher education faculty (HEF): Three comparative case studies". ***Ph.D. theses***, University of South Carolina, 2000.

32. Drowning, K., Ho,R.,Shin., Vrijmoed, L.,&Wong,E. "Metacognitive Development and Moving Away". ***Education Studies***, Vol. (33), N. (1),PP.(1-13),2007

33. Duffy,G.G. ***Explaining Reading : A Resource for Teaching Concepts, Skills, and Strategies***. The Guilford Press, New York,2009.

34. Dymock, S.,& Nicholson, T. " High 5! Strategies to Enhance Comprehension of Expository Text", ***The Reading Teacher*** : International Reading Association, Vol.(64), N.(3), PP.(166-178), November 2010.

35. Eilers, L.H & Pinkley, C. " Metacognitive strategies helps students to comprehend all text". ***Reading Improvement***, Vol.(43), N.(1) PP.(13-29), Spr 2006.

36. El-Shirbiny,I.I. "The effectiveness of sq3r strategy in developing the reading comprehension skills of efl secondary students at alazhar institutes". M. ***Ed. Theses***. Faculty of Education, Mansoura University, 2007.

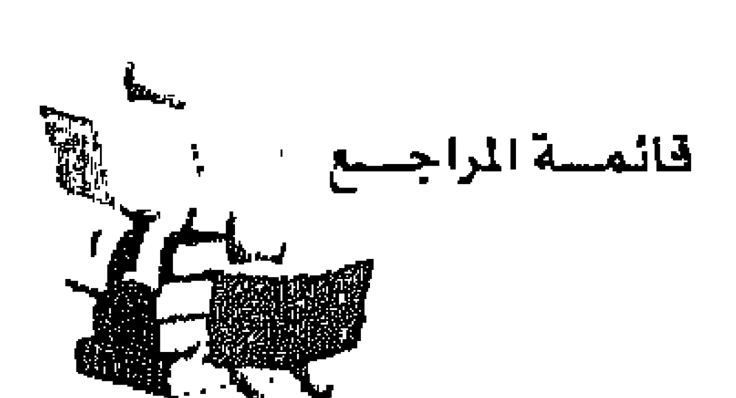
37. Elwar - Cardelle, M. "Effects of Metacognitive Instruction on Low Achievers in Mathematics Problems". ***Teaching and Teacher Education***, Vol.(11), N.(1), PP.(81-95), Jan 1995.

38. Falknor,J.C."Instruction of Reading Comprehension Strategies in Literature Textbooks", ***Ph.D theses***, the Faculty of the Graduate School of the University of Minnesota, 2010.

39. Fevre, D.M., Moorem D.W., & Wilkinson,A.G. "Tape-assisted reciprocal teaching: Cognitive bootstrapping for poor decoders". ***British Journal of Educational Psychology***,Vol.,(73), PP.(37-58), 2003.

40. Ghaith, G & Obeid, H. "Effect of Think Alouds on Literal and Higher-order Reading Comprehension". ***Educational &search Quarterly***, Vol.(27), N.(3), PP.(49-57), 2004.

41. Grabe, W. ***Reading in a Second Language Moving from Throry to***



Practic. Cambridge University Press, United Kingdom, 2009.

42. Greenway, C. "The Process, Pitfalls and Bene. ts of Implementing a Reciprocal Teaching Intervention to Improve the Reading Comprehension of a Group of Year 6 Pupils". ***Educational Psychology in Practice,*** Taylor & Francis Group, Vol.(18), No.(2),PP.(113-137), 2002

43. Guerlen,S. "Improving Reading Comprehension: A Comparative Study of Metacognitive Strategies". ***M. Ed. Theses,*** University of South Dakota,2002.

44. Guffy, B.B. "The Effects of Explicit Instruction In Reading and Learning Strategies For Expository Text Instruction". ***Ph.D.theses***, Union University,May 2007.

45. Gunning, T, G. ***Reading Comprehension Boosters: 100 Lessons for Building Higher-Level Literacy, Grades 3-5***. Jossey-Bass Awiley Imprint, San Francisco, USA, 2010.

46. Hacker, D., Dunlosky,J.,& Graesser, A. ***Handbook of Metacognition in Education***. Routledge, Taylor & Francis Group, New York,2009.

47. Hagaman, J., Luschen, K.,& Reid,R. " The "RAP" on Reading Comprehension", ***Teaching Exceyional Children***, Vol.(43),N.(1), PP. (22-29), Sept/Oct 2010.

48. Hamdan,A.R., Ghafar,M.N., Sihes,A.J.,& Atan,S.B. " The Cognitive and Metacognition Reading Strategies of Foundation Course Students in Teacher Education Institute in Malaysia ", ***European Journal of Social Sciences***, Vol.(13), N.(1), PP.(133-144), 2010.

49. Handyside, M, B. "the Effects of Metacognitive training on English Languag Learner's Reading Comprehension". ***Ph.D.theses***, the Catholic Universty Of America, 2009.

50. Hearn, B.J. ***Cognitive Domain: Content Area Reading Strategies.*** In : From Principles of Learning to Strategies for Instruction with Workbook Companion. Taylor & Francis Group, New York, 2007.

51. Hermida,J. "The Importance of Teaching Academic Reading Skills in First-Year University Courses". The ***International Journal of Research and Review***, Vo.(3), PP.(20-30) September 2009.

52. Hock, M & Mellard, D. "Reading comprehension strategies for adult literacy outcomes". ***Journal of Adolescent & Adult Literacy***, International Reading Association, Vol.(49), N.(3),PP.(192-200)2005.

53. Houtveen,A.A&Grift,W.M. "Effects of Metacognitive Strategy Instruction and Instruction Time on Reading Comprehension". ***School Effectiveness and School Improvement***, Vol.(18), N.(2) PP.(173-190) Jun 2007.

54. Huang, H. C., Chern, C. L., & Lin, C. C. "EFL learners' use of online reading strategies and comprehension of texts: An exploratory study". ***Computers & Education***, Vol.(52), No.(1), PP.(13-26) 2009.

55. Jacobs,G.M. "A Classroom Investigation of the Growth of Metacognitive Awareness in Kindergarten Children through the Writing Process". Early ***Childhood Education Journal***, Vol.(32), N.(1),PP.(17-23), August 2004

56. Jacobs, J & Paris, S. " Children's Metacognition About Reading: issues in Definition, Measurement, and Instruction". ***Educational Psychologist***, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey Vol.(22), N.(3), PP.(255-278) 1987.

57. Jalilifar, A. " The effect of cooperative learning techniques on college students reading comprehension". ***System***, Vol.(38), N.(1),, PP.(96-108), March 2010.

58. Jennifer, L, E. " Teaching Students to Learn: Developing Metacognitive Skills with a Learning Assessment" . ***College Teaching***, Vol.(55), N.(1), PP. (1-8), Win 2007.

59. Jimenez,V., Jimenez, Jimenez., Jimenez,G.,& Jimenez, L. "Measuring metacognitive strategies using the reading awareness escale ESCOLA". ***Electronic Journal of Research in Educational Psychology***, Vol.(7), N. (2), PP.(774-804) 2009.

60. Jitendra,A.K., BURGESS.C.,& GAJRIA.M. "Cognitive Strategy Instruction for Improving Expository Text Comprehension of Students With learning Disabilities: The Quality of Evidence". ***Council for Exceptional Children***,Vol.,(77)., N.,(2),PP.(135-159),2011.

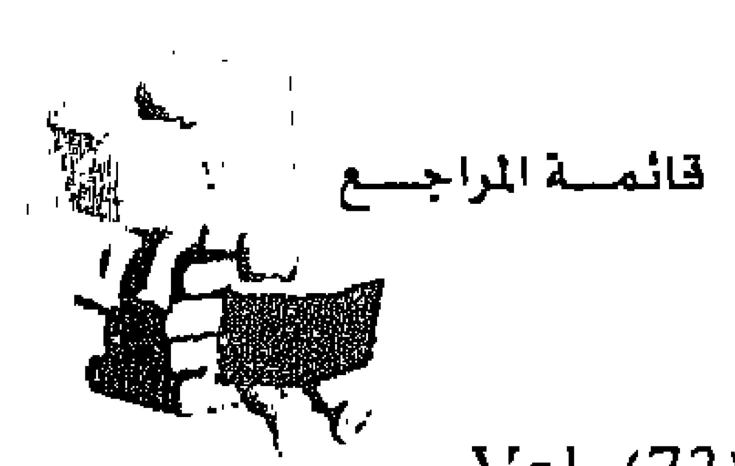
61. Johnson, R.A. " the Effects of the Accelerated Reading Program on Reading Comprehension of Pupils Grades, Four,And Five" .***The Reading Matrix***, Vol.(3), N.(3), Nov 2003.

62. Jones, L.W. " Does Increasing Metacognitive Awareness Alleviate Retrieval induced Forgetting Effects? " . ***M.Ed. Thesis***, the University of Alabama in Huntsville, 2010.

63. Karasakaloglu,N." Prospective Teachers Usage of Reading Strategies ", ***European Journal of Social Sciences***,Vol.(15), N.(4), PP.(544-553), 2010

64. Keer, H.V. " Fostering reading comprehension in fifth grade by explicit instruction in reading strategies and peer tutoring". ***British Journal of Educational Psychology***, The British Psychological Society,Vol.(74), PP(37-70) 2004.

65. -----------. " Effects of Explicit Reading Strategies Instruction and Peer Tutoring on Second and Fifth Graders Reading Comprehension and Self-Efficacy Perceptions". ***The Journal of Experimental Education***,



Vol.,(73)., N.,(4),PP.(291-329), 2005.

66. Kern, D.L. "the Relationship between Metacomprehension Strategy Awerness, Student Reading Performance and Comprehension Strategy Instruction" . ***Ph.D.theses***, University of Rhode Island,2003.

67. Kinniburgh, L.H. &Shaw, E, L. "Using Question-Answer Relationships to Build Reading Comprehension in Science" . ***Science Activities***, Vol., (45),N.,(4),PP.(19-27) Winter 2009.

68. Kleitman, S& Stankov,l. " Self-confidence and metacognitive processes". ***Learning and Individual Differences*** Vol.(17), PP. (161-173), 2007.

69. Klingner, J.K., Vaughn, S.& Boardman, A. ***Teaching Reading Comprehension to Students with Learning Difficulties***. The Guilford Press, United States of America,2007.

70. Kolic-Vehovec, S. & Bajsanski, I. " Metacognitive strategies and reading comprehension in elementary-school students" . ***European Journal of Psychology of Education***. Vol.(XXI), N(4),PP. (439-451), 2006.

71. Lapp, D., Flood, J., & Brock,V. ***Teaching Reading to every Child***. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersy, United States of America,4ed, 2007.

72. Lederer, J.M. " Reciprocal Teaching of Social Studies in Inclusive

Elementary Classrooms" . ***Journal of Learning Disabilities***, Vol.(33).N. (1), PP.(91-106),J an/Feb2000.

73. Lei,S.A., Rhinehart,P.J., Howard,H.A.,& Cho,J.K. " Strategies for improving reading comprehension among College Students" . ***Reading Improvement***, Vol., (47) N., (1), PP.(30-42) 13p, Spring, 2010.

74. Li, F. "A Study of English Reading Strategies Used by Middle School Students". ***Asian Social Science***, Vol.(6), No. (10), PP.(184-192), October 2010.

75. Lubliner, S. "Reciprocal teaching: An alternative to gate-keeping practices" . ***Classroom Leadership***, Vol.(5), N.(3), November 2001.

76. Maeng, U.K. "Comparison of L2 Listening and Reading Comprehension Strategies: A Case Study of Three Middle School Students".***The Journal of Curriculum & Evaluatio***n, Vol.(9), No. (2), pp.(471-500),2006.

77. Magno, C. " the Role of Metacognitive Skills in Developing Critical Thinking" . ***Metacognitive learning***, Vol.(5), PP.(137-156), 2010

78. Manal, M.A. " Web /Text reading strategies and their effectiveness on post Graduate English Majors, Reading Comprehension skills ", ***Annual Review***, Faculty of Women for Arts, Science & Education, Ain Shama University, V.(5), 2005.

79. Margie, G." Comprehension instruction for elementary and English

language learners: A content analysis of professional literacy texts ", ***Ed.D theses***., Texas A&M University - Commerce, 2010.

80. Martinez,Y.M. "Does the K-W-L reading strategy enhance student understanding in an honors high school science classroom?". ***Ed.D.theses***, Faculty of California State University,2004

81. Mary,K. " An Investigation of Effective Instructional Methods to train Preservice Teachers in Readibg Comprehension strategies". ***Paper Presented for the 2006 Annual Meeting of the American Educational Research Associaton***" Education Research in the public interest ", at San Francisco, CA, April7-11, 2006.

82. McCollin, M., O Shea,D., & Acquiston, K. " Improving Vocabulary and Comprehension Skills of Secondary-Level Students from Diverse Backgrounds". ***Preventing School Failure***, University of North Carolina at Charlotte,PP.(133-136) Vol.(54),N.(2), 2010.

83. Mclaughlin, M & Allen, M.B. ***Guided Comprehension: A teaching Model for Grad 3-8***. International Reading Accosiation,New York, DE.2002

84. McNamara, D.S. ***Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions, and Technologies***. Lawrence Erlbaum Associates, United States of America.2007.

85. ------------"Strategies to read and learn: overcoming learning by consumption", ***Medical Education***, Vol.(44), PP. (340-346), 2010.

86. Mokhtari, K. & Reichard, C. A. " Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies". ***Journal of Educational Psychology***, Vol. (94), No.(2),PP.(249-259), 2002.

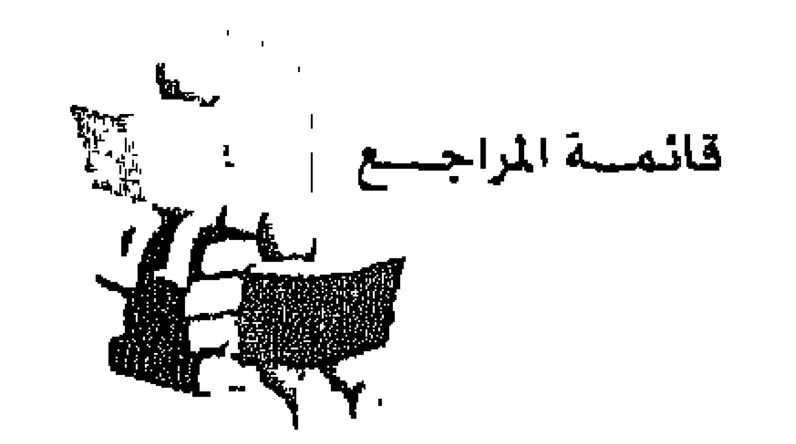
87. Mokhtari, K. & Sheorey, R. " Measuring ESL students' awareness of reading strategies". ***Journal of Developmental Education***, Vol. (25) No. (3), PP.(2-10) 2002.

88. Moreillon, J. ***Collaborative Strategies for Teaching Reading Comprehension: Maximizing your Impact***. American Library Association, Chicago, United States of America, 2007.

89. Moghadam, M.K. " the effect of strategies-based instruction on student s reading comprehension of ESP texts ", ***Review Of Educational Research, American Educational Research Association***, Vol.(71),N.(2), PP. (252-260),2008

90. Moseley, D., Baumfield.V., Elliott.J., Gregson.M., Higgins.S., Miller.J.,& Newton.D. ***Frameworks for Thinking : A Handbook for Teaching and Learning***. Cambridge University Press, United Kingdom, 2005.

91. National Reading Panel. ***Comprehension 111 Teacher Preparation and***



Comprehension Strategies Instruction, United States of America,2008.

92. Neil, H.S., Christopher,A., Namsoo,H., Bruce,H.,& Steven,M. " The Influence of Metacognitive Skills on Learners' Memory of Information in a Hypermedia Environment". ***Journal of Educational Computing Research***, Vol.(31), N.(1), PP. (77-93), Jan 2004

93. Nesreen Said Salim. " The Effect of Using Collaborative Strategic Reading on Improving Efl Experimental Language Secondary School Students, Reading Comprehension Skills and Motivaion" . ***M.Ed. Thesis***, Faculty Of Education, Zagazig University, 2007.

94. Otani, H & Widner, R. " Metacognition: New Issues and Approaches" . ***The Journal of General Psychology***, Vol.(132),N.(4), PP.(329-334), 2005

95. Ozdemir,A.S. " The effect of reading comprehension abilities primary school students over their problem solving achievement" ***Reading Improvement***, Vol. (46), N.(2), PP.(88-98) Summer2009.

96. Palincsar, A.S., & Bown,A .L. "Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities" ***Cognition and Instruction***, Vol.(1) N. (2), PP.(117-175), 1984.

97. Palincsar, A.S., Stevens,D.D.,& Gavelek,J.R. " Collaborating with teachers in the interest of student collaboration". ***International Journal***

of Educational Research, Vo.(13), N.(1), PP.(41-53), 1989.

98. Palincsar,A.S & Herrenkihl,L. " Designing Collaborative Learning Contexts". ***Theory in to Practice***, Vol.(41), N.(1), PP.(26-32). 2002

99. Paris,S. & Jacob, J. " The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills" . ***Child Development***, Vol (55),PP.(2083-2093) 1984.

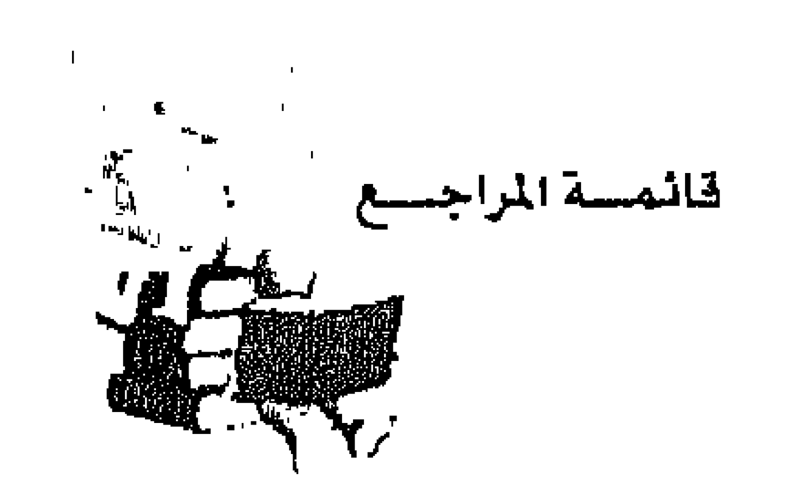
100. Paris, S.G& Paris,A.H. "Classroom Applications of research on self-regulated learning". ***Educational Psychologist***, Vol.(36), N.(2), PP. (89-101), 2001.

101. Perfect, T, J & Schwartz, B.L ***Applied Metacognition***. Cambridge University Press, United Kingdom, 2004.

102. Pilonieta, P & Medina, A.L. " Reciprocal Teaching for the Primary Grades: We Can Do It, Too! " . The Reading Teacher, International ***Reading association***, Vol.(63),N.(2),PP.(120-129),October 2009.

103. Pressley,M. " Metacognition and Self-Regulated Comprehension.. In A.E. Farstrup, & S. Samuels (Eds.), What Research Has to Say About Reading Instruction". Newark, DE: ***International Reading Association***. 2002 .

104. Pookcharoen,S. " Metacognitive Online Reading Strategies Among Thai EFL University Students". ***Ph.D.theses***, Indiana University,Dec 2007



105. Rashed, K.M & Bakeer, A.A. " Effects of Cooperative Versus Individual Learning on the Achievement of Secandary School Students in EFL Reading Comprehension" . ***Studies in Curriculum & Instruction***, Vol.(73), Sept 2001.

106. Raphael, T.E, "Teaching Learners about Sources of Information for Answering Comprehension Questions". ***Journal of Reading***, International Reading Association. Vol.(27), No.(4), pp. (303-311) Jan., 1984.

107. Raphael,T.E & Pearson, P.D. "Increasing Students' Awareness of Sources of Information for Answering Questions". ***American Educational Research Journal***, Vol.(22), No.(2) PP. (217-235), Summer, 1985.

108. Raphael,T.E.,&Au,K.H. "QAR: Enhancing Comprehension and Test Taking across Grades and Content Areas". ***The Reading Teacher***, Vol., (59), No., (3), PP(206-221), November 2005

109. Regina, B., Suzanne,C., Ann,T.,& Malatesha,T. "Instruction of Metacognitive Strategies Enhances Reading Comprehension and Vocabulary Achievement of Third-Grade Students". ***Reading Teacher***, Publisher name and contact information, as provided by the publisher; updated only if notified by the publisher. International Reading

Association, Vol.(61),N.(1), PP.(70-77), Sep 2007.

110. Rupley, W. H. " Introduction to Direct/Explicit Instruction in Reading for the Struggling Reader : Phonemic Awareness, Phonics, Fluency, Vocabulary, and Comprehension" . ***Reading & Writing Quarterly***, Vol. (25), PP.(119-124), 2009.

111. Sarasti, A.M. "the Effects of Reciprocal teaching comprehension-monitoring strategy on 3rd grade students' reading comprehension". ***Ph.D.theses***, University of North Texas, August 2007.

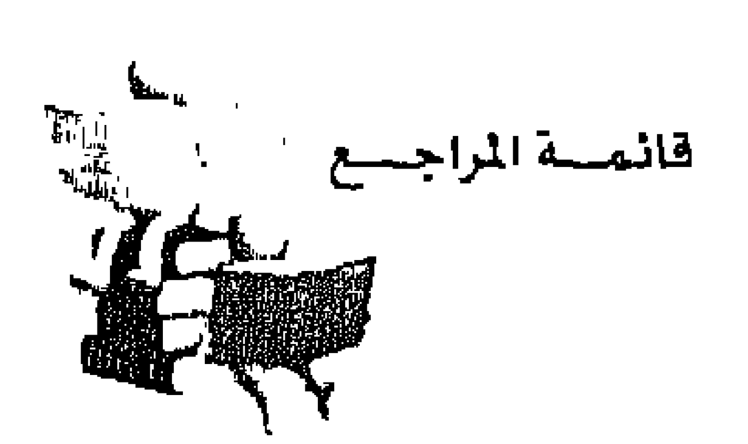
112. Schmitt, M. C. " A questionnaire to measure children's awareness of strategic reading processes". ***The Reading Teacher***, Vol.(43), PP. (454-461). 1990.

113. Schmitt, M. C &Sha, S. "The developmental nature of meta-cognition and the relationship between knowledge and control over time" . ***Journal of Research in Reading***, Vol.(32), N.(2), PP. (254-271), 2009

114. Schraw, O. " Promoting general metacognitive awareness". ***Instructional Science***, Vol.(26), PP. (113-125), 1998

115. Schraw, G. A conceptual analysis of five measures of metacognitive monitoring. ***Metacognition Learning***, Vol.(4), PP.(33-45),2009.

116. Sepideh,F&Nasrin,S. "Comparison of the Efficiency of Reading Comprehension Strategies on Iranian University Students'



Comprehension" . ***Journal of College Reading and Learning***, Vol.(37), N.(2), PP.(47-63) Spr 2007.

117. Shaaban, K. "An Initial Study of the Effects of Cooperative Learning on Reading Comprehension, Vocabulary Acquisition, and Motivation to Read" . ***Reading Psychology***, Vol.(27), N.(5), PP.(377-403) Nov-Dec 2006.

118. ShabayaJ. " The role of pre-service teachers in developing metacognitive awareness strategies among student writers in an urban high school English classroom". ***Ph.D.theses***, The University of Akron, May 2004.

119. Shapiro, E,S., Solari, E., & Petscher,Y. " Use of measure of reading comprehension to enhance prediction on the state high stakes assessment". ***Learning and Individual Differences***. Vol.(8), PP. (316-328). 2008

120. Sharp, P & Ashby, D. " Improving Student Comprehension Skills through instructional Strategies" . ***Ed.D.theses***. Xavier University .2002

121. Shaw, E, L. " Using Question-Answer Relationships to Build: Reading Comprehension in Science". ***Science Activities : Classroom Projects and Curriculum Ideas***, Vol.(45), N.(4), PP.(19-28), Win 2009.

122. Sheorey, R., & Mokhtari, K. " Differences in the Metacognitive

Awareness of reading Strategies among native and nonnative Readers". *System*, Vol.(29) No. (4), PP. (431-449). 2001.

123. Singhalm. M. " Reading Proficiency, Reading Strategies, Metacognitive Awareness and L2 Readers", ***Reading Matrix***: An International Online Journal.V.(1), N.(1),April 2001

124. Slater,W.,& Horstman, F. " Teaching Reading and Writing to Struggling Middle School and high School Students : the Case for Riciprocal Teaching" . ***Preventing School Failure***, University of North Carolina at Charlotte, Vol.(46),N.(4), PP.(163-169) 2010.

125. Spain, M, & Hopkins, K. " the Relationship between Academic Achievement and Metacognitive Comprehension Monitoring Ability of Spanish Secondary School Students" . ***Educational and Psychological Measurment***, Vol.(52), PP. (419-430), 1992.

126. Spōrer, N., Brunstein, J. C& Kieschke, U. " Improving Students Reading Comprehension Skills: Effects of Strategy Instruction and Reciprocal Teaching", ***Learning and Instruction***, Vol.,(19), PP. (272-286), 2009.

127. Snow,C.C. ***Reading for Understanding Toward an R&D Program in Reading Comprehension***. RAND Reading Study Group, Science & Technology Policy Institute, Santa Monica,2002.

128. Snowden,M.A. " Helping Struggling Readers be Successful in the Content areas". ***M. Ed. Thesis***, the Faculty of Pacific Lutheran University, Augest,2000.

129. Sonleitner, C.L. " Metacognitive strategy use and its effect on college biology students' attitude toward reading in the content area" . ***M.Ed. Thesis***, Oklahoma State University, 2005

130. Stagliano,C&Boon, R. T. " The Effects of a Story-Mapping Procedure to Improve the Comprehension Skills of Expository Text Passages for Elementary Students With Learning Disabilities". ***Learning Disabilities:A Contemporary Journal***, Vol.(7),N.(2), PP.(35-58),2009.

131. Souvingier, E & Mokhlesgerami, J. " Using Self-regulation as a framework for implementing Strategy instruction to foster reading Comprehension" . ***Learning and Instruction***, Vol.(16), PP. (57-71), 2006

132. Svjetlana. K & Igor,B. "The name assigned to the document by the author. This field may also contain sub-titles, series names, and report numbers. Comprehension Monitoring and Reading Comprehension in Bilingual Students" . The entity from which ERIC acquires the content, including journal, organization, and conference names, or by means of online submission from the author. ***Journal of Research in Reading***, Vol.(30), N.(2) PP.(198-211), May 2007.

133. Swanson, H. L. " Influence of Metacognitive Knowledge and Aptitude on Problem Solving". ***Journal of Educational Psychology***, Vol.(82) N. (2) PP.(306-314), Jun 2003.

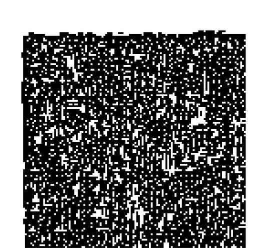
134. Takallou, F. " The Effect of Metacognitive Strategy Instruction on EFL Learners Reading Comprehension Performance and Metacognitive Awareness", ***Asian EFL Journal***. Vol.(13), N.(1), PP.(275-320), 2011.

135. Taraban, R & Rynearson, K. " Analytic and Pragmatic Factors in College Students' Metacognitive Reading Strategies", ***Reading Psychology an International Quarterly***, Taylor & Francis Group Journals Vol.(25) N.(2) PP.(67-81), Apr 2004.

136. Taylor, L.K., Alber,S.R.,& Walker2,D.W. " The Comparative Effects of a Modified Self-Questioning Strategy and Story Mapping on the Reading Comprehension of Elementary Students with Learning Disabilities". ***Journal of Behavioral Education***, Vol.(11), N.(2) pp. (69-87), June 2002

137. Texas Reading Initiative. ***Comprehension Instruction***, North Congress Avenue, United States of America, 2002.

138. Temur, T.,& Kargin,T.,& Bayar,S.,& Bayar,V. "Metacognitive awareness of grades 6, 7 and 8 students in reading Process". Procedia ***Social and Behavioral Sciences***, Vol. (2), PP (4193-4199), 2010.



139. Teplin, A.S. Open-Door Thinking: Metacognition in Reading Comprehension Instruction. ***Ph.D.theses***, University of California, Los Angeles,2008.

140. Thompson, S. "Effective Content Reading Comprehension and Retntion Strategies" . ***Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal***, Vol. (14), N.(5), PP.(1-39).2000.

141. Todd, R.B. " Reciprocal Teaching and Comprehension: A Single Subject Research Study". ***M.Ed. Thesis***, Kean University, April, 2006.

142. Tovani, C. ***Read It, but I Don t Get It Comprehension Strategies for Adolescent Readers***. Stenhouse Publishers Portland, Maine, United States of America, 2000.

143. Tüzün, O,X & Topcu, M.S. " Investigation the Relationshipes among Elementary School Students' Epistemological Beeliefs, Metacognition, and Constructivist Science Learning Environment". ***Journal of Science Teacher Education***, Vol.(21), PP.(255-273), 2010.

144. Yang,Y.F. "Reading Strategies or Comprehension Monitoring Strategies" . ***Reading Psychology***, Taylor & Francis Group, Vol.(27),PP. (313-343),2006.

145. Yoosabai,Y. "The Effects of Reciprocal Teaching on English Reading Comprehension in a Thai. High-school Classroom". ***Ph.D.theses***,

Srinakharinwirot University, February 2009.

146. York,K, C. "An exploration of the relationship between metacomprehension strategy awareness and reading comprehension performance with narrative and science texts". ***Ph.D.theses***, The University of Southern Mississippi, Aug 2006.

147. Valérie,P., Olivier, S.,& Martial,M. " Metacognition, Executive Functions and Aging: The Effect of Training in the Use of Metacognitive Skills to Solve Mathematical Word Problems". ***Journal of Adult Development***, Vol.(17), N.(3), pp. (168-176) September 2010

148. Vaughn, S & Thompson, S. ***Research-based methods of reading instruction, grades K-3***. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia USA. 2004.

149. Vermunt, J. D. " Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis". ***Higher Education***,Vol.(31),PP.(25-50), 1996

150. Vrugt,A & Oort, F. " Metacognition, achievement goals, study strategies and academic achievement: pathways to achievement" . ***Metacognition Learning***, Vol. (30),PP.(123-146), 2008.

151. Wade, T.W & Schraw,G. "Using thinking alouds to assess comprehension". ***The Reading Teacher***, Vol. (43), No. (7), PP. (442-451). 1990



152. Wall, K. " Understanding metacognition through the use of pupil views templates: Pupil views of Learning to Learn". ***Thinking Skills and Creativity***, Vol.(3), PP.(23-33), 2008.

153. Wang, J., Spencer,K.,& Xing,M. " Metacognitive beliefs and strategies in learning Chinese as a foreign language". ***System***,Vol.(37), PP.(46-56), 2009.

154. Weedman, D.L. "Reciprocal teaching effects upon reading comprehension levels on students in 9th grade". ***EdD, theses***, Spalding University, 2003.

155. Whitebread, D., Pasternak,D., Bingham,V.,& Demetriou,D. " The development of two observational tools for assessing metacognition and self- regulated learning in young children" . Metacognition Learning, Vol.(4),PP.(63-85),2009.

156. Williams,J.P. " Instruction in Reading Comprehension for Primary-Grade Students:A Focus on Text Structure". ***the Journal of Special Education***, Vol.(39), N.(1),PP.(6-18),2005.

157. Willingham,. D. T. " How We Learn: Ask the Cognitive Scientist: The Usefulness of Brief Instruction in Reading Comprehension Strategies" . ***American Federation of Teachers***, PP.(39-50), Winter 2006-07

158. Willis, J.M. ***Teaching the Brain to Read : Strategies for Improving***

Fluency, Vocabulary, and Comprehension. Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia USA. 2008.

159. Woo, L.H., Yon, L.K.,& Barbara,G. "Generative Learning Strategies and Metacognitive Feedback to Facilitate Comprehension of Complex Science Topics and Self-Regulation". ***Journal of Educational Multimedia and Hypermedia***, Vol.(18), N.(1) PP.(5-25), Jan 2009

160. Ziettlow, C. D. " A Teacher Development Process for Comprehension Strategies Instruction". ***Ph.D.theses***, Faculty of the Graduate College at the University of Nebraska, Lincoln, Nebraska.2009

استراتيجيات الفهم الأسس - النماذج

يتميز العصر الحالي بالانفجار العلمي والتكنولوجي الذي وصلت إليه كثير من بلدان العالم والذي يشكل بعداً أساسياً ومهماً من أبعاد الحياة المعاصرة.

ولقد شهدت العملية التربوية تطويراً ملحوظاً على المستويات العالمية والعربية والمحلية بهدف مواكبة متغيرات العصر، وشهدت المناهج الدراسية في المراحل التعليمية المختلفة تحديثاً وتطويراً يناسب تلك المتغيرات. ولا شك أن تلك التطورات والتغيرات تلقى بثقلها على المعلم الذي يجب أن يعد تلاميذه كي يكونوا مواطنين صالحين وهذا لن يتأتى إلا بتطوير أساليبه التدريسية والابتعاد عن الأساليب التقليدية في التدريس والاهتمام بالأساليب التي تشجع المتعلم على التفكير السليم والقدرة على حل المشكلات. وفي ظل تلك التغيرات والتطورات نرى أن أهمية القراءة تزداد يوماً بعد يوم على الرغم من النمو المعرفي، والتقدم التقني، الذي ساهم في نقل المعرفة والثقافة، وتطور تقنية المعلومات والاحتفاظ بها وسرعة استرجاعها بكل يسر وسهولة، لذا فإننا نجد أن القراءة لم تفقد مكانتها ولم تتراجع عن أداء دورها في نشر التعليم، والمعرفة، والثقافة من جيل لآخر.

لذا كان من الضروري تدريب المعلمين على الاستراتيجيات الحديثة ومنها استراتيجيات تدريس القراءة والفهم القرائي التي من شأنها أن تنمى مهارات الفهم القرائي لدى المتعلمين من خلال تدريبهم على كيفية تناول النص القرائي مع الأخذ في الاعتبار استراتيجيات عمليات القراءة الخاصة بالتلاميذ. ومن أهم هذه الاستراتيجيات المستخدمة في تدريس الموضوعات القرائية المحددة (KWLH) (علاقة السؤال بالجواب - المنظمات المتقدمة)، والتي تضمنها هذا الكتاب





ISBN 995774347-3
9 789957 743475



دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع
عمان - وسط البلد - مجمع الفحيص التجاري
ص.ب 712577 عمان (11171) الأردن
هاتف 4655 877 فاكس 875 4655 6 962+
www.darkonoz.com
dar_konoz@yahoo.com info@darkonoz.com

كنوز المعرفة